

専修大学外国語教育論集

第 40 号

目 次

特別寄稿

日本の外国語教育と日本の存亡…………… 岩淵 孝 (1)

論文

The Effects of Peer Feedback on Student Teacher's Teaching Demonstrations
in an EFL Teacher-training Course in Japan…………… 上村 妙子・滝澤 武 (5)

英語教師の英語力をめぐって：文検からの視座…………… 田邊 祐司 (25)

Targeted Correction for Written Assignments: A Win-Win Approach
… フリックマン, ジェフリーC.・上別府 メリベス (47)

Collaborative Learning as the Foundation for Using Blogs
with Second Language Classes…………… ロンコープ, ピーター (63)

グループ・モニタリング授業による専門日本語教育の試み… 小川 都 (73)

研究ノート・その他

英単語小テスト自動作成・採点システム キクCALL…………… 佐藤 弘明 (85)

Wörterbücher und Gesellschaft…………… リースナー, フランク (107)

専修大学ウーロンゴン日本語コースに関する実践報告…………… 赤木 浩文 (123)

2011 年度 LL 研究室新規登録教材・図書…………… (137)

SENSHU JOURNAL OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

NUMBER 40

CONTENTS

Special Contribution

Language Education and the Survival of Japan *Takashi Iwabuchi* (1)

Articles

The Effects of Peer Feedback on Student Teacher's Teaching Demonstrations in
Demonstrations in an EFL Teacher- training Course in Japan
..... *Taeko Kamimura, Takeshi Takizawa* (5)

On the Scope and Depth of the English Abilities of Japanese English Teachers:
A Historical Perspective *Yuji Tanabe* (25)

Targeted Correction for Written Assignments: A Win-Win Approach
..... *Marybeth Kamibepu, Jeffrey C. Fryckman* (47)

Collaborative Learning as the Foundation for Using Blogs
with Second Language Classes *Peter Longcope* (63)

Trial of Technical Japanese Education by Group Monitoring
..... *Miyako Ogawa* (73)

Notes

KikuCALL: A CALL System for Automatically Building
and Marking English Word Quizzes *Hiroaki Sato* (85)

Dictionaries and Society *Frank Riesner* (107)

Teaching Japanese in the Wollongong Course at Senshu University . *Hirofumi Akagi* (123)

List of Teaching Materials and Reference Books Acquired in 2011 (137)

Institute of Language Education, Senshu University

日本の外国語教育と日本の存亡

岩 淵 孝

本年度3月末日をもって、専修大学を退職致します。諸先生方の長きにわたるご厚情に感謝申し上げつつ、この拙文を書かせていただきます。

1. 序

英語を教えてきた者として、主として英語教育・学習の問題に触れたい。また、他の外国語も似たような問題を抱えているので、それについても少し触れてみたい。

英語は今や「外国語」ではないし「国際語」でもない。それは昔の話である。専修大学の科目区分は修正する必要があるかもしれない。英語は「世界標準語 (standard language)」（猪口孝前東大教授）もしくは「世界共通語 (common language)」（岩淵）である。

この3年間カンボジア王国 Siem Reap 州に行きボランティアとして英国の NGO が運営する学校で英語を教えてきたが、東南アジアの方がパリやイタリアよりも英語がよく通じる。首都のプノンペンには外国人の姿はあまり見ないのに、だれでもどこでも英語がよく通じて全く不自由を感じなかった。ご承知のように ASEAN の会議は英語で行われている。自戒を込めた言い方をすれば、英語の教師は世界をあまり知らないで「世界共通語」を教えている。この問題はいったいどこから手をつけたらいいのかわからない。若い先生方に期待したい。

日本の語学教育は惨憺たる有様である。「文法・訳読主義」で受験のみをひたすら目的とする英語教育・学習を過去 60 年以上にわたって続けてきてしまった。部分的で一時的な修正は時折はあったが、おおむね旧制中学・旧制高校のままである。「文法・訳読主義」が英語の習得には全く無駄であることは、60 年以上も前に米国英語教育学会が声明を出している。「文法・訳読主義」では、ごく少数の独学能力の高い生徒しか、英文読解能力がつかない。この「文法・訳読主義」を放送大学のテレビで『嵐が丘』(Wuthering Heights) や『ローマの休日』(Roman Holiday) 等を使って東大教授が「実用英語」を毎週やっているのを見て、あいた口がふさがらない。彼が話す言葉は 90% が日本語である。文法説明は中学・高校と全く同じ。他方、「Political Economy of Japan」担当の同志社大教授林俊彦先生は、100%きれいな英語で講義をしている。ゲストで招かれる先生方も 100%英語である。教科書、試験もすべて英語。

NHK では他の外国語番組もやっているが、ヨーロッパ語の教授法は英語とほぼ同じく「文法・訳読主義」といえよう。韓国語と中国語は斬新な教授法を採用している。「世界標準語」の次は中韓等近隣諸国の言語習得が本来の順序ではなかろうか。ヨーロッパから学ぶことは、今でもかなり多いことは確かであるが。

2. 日本の英語教育を正当化する理由はみあたらない

日本国内では英語を話せる人は珍しいとか、すごいとか思われがちだが、一歩国外へ出れば英語を話すのはごくごく当たり前で普通のことである。

シンガポール、マレーシアは英国の植民地だったから英語ができて当たり前だという人がいるが、両国は意欲的な英語教育改革を徹底的に行った。それが両国の英語の力をアジアのトップに押し上げ、同時に目覚ましい経済発展の原動力になった。シンガポールの GDP per capita は今や日本よりもはる

か上である。ある統計によれば、日本の英語能力は4年前にカンボジアに追い抜かれ、2年前には北朝鮮にも追い抜かれてしまったので現在はアジアで最下位である。日本経済新聞も平成23年12月の紙面で報じている。

私の外国語習得理論は以前述べたので、ここでは一言だけにしたい。“A Massive, Comprehensible Input and Output Through Mouth”であるが、「大量」について付言すると、カンボジアの英語教科書は日本のとほぼ同じ厚さだが、すべて英語で書かれており、和訳に当たるカンボジア語訳や解説は全く書いてない。しかも紙の量に限界があるので活字が極めて小さい。したがって、内容量は日本の教科書の約50倍である。

しかし、日本の大学生の現状を見ていると「何を教えるか」よりも「自分から学習する意欲を育てる」ことが急務であろう。授業時間は非常に少ないから、自分で積極的に大量学習をしてもらうしかない。そこから、「何」を「どのように」勉強するかがはじめて出てくる。

このままでは、日本の英語能力はアジア最低から世界最低になってしまうかもしれない。貧富と英語学習能力はほとんど関係ない。私が教えてきたカンボジアの小中高生の家庭(貧しい農漁民)は年収10万円がやっとで食うや食わずの毎日である。ところが、生徒たちの知的好奇心や学習意欲はそんな家庭背景をまったく忘れさせるほど旺盛で、元気でにぎやかである。周りがみんな貧しいから、生徒は貧しさをほとんど意識してない。ハングリー精神ではなく、純粋な好奇心や学習意欲が原動力になっている。教室でも図書室でも、勉強に関係ない無駄話は一切しないし、勉強と関係ない行動も全く見られない。もちろん私語など皆無である。しかも、先生の指導があるわけではない。日本の学生を180度ひっくり返したような感じである。手を挙げる←→挙げない、質問する←→しない、発言する←→しない。カンボジアの生徒と日本の学生を取り換えたいくらいである。

語学教師として絶対不可欠なのは、いま世界はどうなっているかという知識や関心であろう。最近は「グローバル化」という語彙がほぼ無批判に使われているが、果てしなくますます膨らむ人間の欲望を満たす仕組み、すなわち、「市場競争経済原理」というパラダイムが中国・インド等までに広がり続けている現在、それに伴い、資源やエネルギーの残存量減少速度が急速に増している今、200 年余にわたって続いてきたこのパラダイムは一体あと何年続くのであろうか。また、これに代わる新たなパラダイムはうまく間に合って生じてくるのであろうか？パラダイムの変換は円滑に行われるのであろうか、それとも人類が経験したことのない規模な惨禍を伴うのであろうか？

The Effects of Peer Feedback on Student Teacher's Teaching Demonstrations in an EFL Teacher-training Course in Japan

Taeko Kamimura
Takeshi Takizawa

1. Introduction

In Japan, students who want to be teachers have to take pre-service teacher training courses at a university. In these courses, microteaching is commonly used. Microteaching is a “technique used in the training of teachers, in which different teaching skills are practiced under carefully controlled conditions” (Richards & Schmidt, 2010, p. 365). Usually, one student demonstrates part of a lesson to his or her classmates. In many cases, the demonstration is video-recorded, and the student who performs the demonstration is later given peer feedback.

Studies on the use of microteaching followed by peer feedback for teacher training have been conducted since the 1970s and 80s. For instance, Cliffored, Jorstad, and Lange (1977) undertook a survey investigating how pre-service student teachers evaluated peer-group microteaching as part of their preparation for student teaching in a foreign language methods course in the United States. They found that the students considered this type of microteaching to be a valuable experience and “very helpful in preparing them for student-teaching experience” (p. 233). In the Japanese context, Ota (1980) maintains that although microteaching is not conducted with real students and is therefore artificial in nature, it is still effective because it gives student teachers opportunities to put theory into practice.

One of the more recent studies was conducted by Furuya (2006), who

attempted to clarify some of the problems in implementing microteaching in a teacher-training course. He noted that although class time is limited, it is of utmost importance to give student teachers the opportunity to perform two teaching demonstrations so that they can reflect on their first performance and later revise it with reference to the peer feedback. Mio and Makino (2010) also studied the use of microteaching and students' peer- and self-evaluation at a teacher training course in Japan. They offered a detailed explanation of the system of microteaching and evaluation they developed; however, their study did not empirically examine the effects and limitations of the system.

The present study is an attempt to explore what impact peer feedback has on student teachers' teaching demonstrations when given in an EFL teacher-training course in Japan.

2. Purpose of the study

The purpose of the present study is to investigate the effects of peer feedback, as given to the practice teaching by student teachers in a teacher training course at a university in Japan. The following research questions were asked:

- 1) Does peer feedback help Japanese EFL student teachers improve their practice teaching? (Research Question 1, hereafter RQ 1)
- 2) Do the student teachers consider peer feedback to be helpful in developing their teaching skills in EFL? (RQ 2)
- 3) Does the amount of feedback correlate with improvement in the student teachers' practice teaching? (RQ 3)
- 4) What kinds of peer feedback are given to the student teachers? (RQ 4)
- 5) How do the student teachers actually make improvements in their teaching demonstrations? (RQ 5)

3. Procedure

3.1. Participants

Four Japanese university students (S1, S2, S3, and S4) participated in the present study. They were fourth year students who were taking teacher training courses in order to become EFL teachers. These students were chosen because they fully understood the purpose of the study and allowed us to use their data for the study. Their classmates acted as either junior high school or high school students. The limited number of participants was due to the nature of the present study which attempted an in-depth analysis of the students' teaching performances in the framework of a case study.

3.2 Data collection

3.2.1 Peer feedback

Figure 1 shows the procedure for data collection.

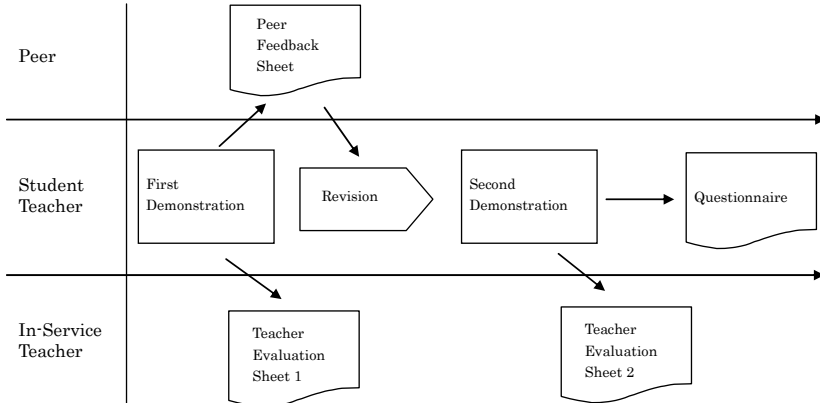


Figure 1. The procedure for data collection.

In the classes entitled “Microteaching 1” and “Microteaching 3,” each of the four students gave a twenty-minute teaching demonstration as a pre-test. They

taught part of a lesson to their classmates using an English textbook published in Japan. S1 and S2 designed a lesson for a junior high school classroom, while S3 and S4 prepared a lesson for a high school classroom.

The student teachers' first demonstrations were discussed in the class, and they received peer feedback from their classmates based on a peer feedback sheet. Appendix A shows the peer feedback sheet with five major feedback categories, such as (1) lesson plan, (2) teaching techniques, (3) teacher talk, (4) teacher-student interaction, and (5) classroom atmosphere. For each category several aspects were specified. For instance, in the category "teacher talk," the following four aspects were included: 1) uses supplementary teaching materials, 2) uses the blackboard, and 3) walks around the class to check how the students are doing. Taking these teaching aspects in consideration, the classmates wrote peer comments for each of the five categories.

The student teachers' first teaching demonstrations were video-recorded. The students reflected on the videotape of their own microteaching and attempted to revise their teaching plans according to comments given as peer feedback. Approximately four weeks later, the students gave the second demonstration as a post-test where they taught the same lesson they had dealt with in the first demonstration.

3.2.2 Questionnaire

After giving the second demonstration, the student teachers were asked to respond to a questionnaire that examined whether or not they found the peer feedback to be effective. Specifically, the students were asked to rate the effectiveness of the feedback on a six-point scale, where one means "least effective" while six means "most effective." They also wrote comments to indicate how effective or ineffective the peer feedback was in terms of the different categories (see Appendix B).

3.2.3 Teacher evaluation and feedback

Four experienced in-service English teachers (T1, T2, T3 and T4) served as evaluators. All of them taught at a public school in Japan and had more than five years experience in teaching EFL.

The teachers watched the student teachers' first and second videotaped demonstrations. They rated the demonstrations according to a teacher evaluation sheet. Appendix C shows the teacher evaluation sheet, which is similar to the peer feedback sheet. The teachers rated the student teachers' demonstrations in terms of the five major categories on a six-point scale, with one point as the lowest score and six as the highest score.

4. Data analysis

4.1 Teacher evaluation and feedback (RQ 1)

The in-service teachers' rating scores for the students' first and second demonstrations were compared to one another in order to examine any differences between the two. For each student teacher, the mean of the scores for the five different categories was calculated and used as the overall score. This overall score and the scores for the five different evaluation categories were compared for each of the two teaching demonstrations.

4.2 Students' response to the questionnaire (RQ 2)

The four student teachers' responses were analyzed to examine whether they considered peer feedback to be effective in revising their teaching skills.

4.3 Peer feedback in five categories (RQ 3)

The number of comments written for each category in the peer feedback sheet was counted. Next, the percentage of the comments in each feedback category was calculated for the respective student teachers. Finally, an attempt was made to

investigate whether there was any relationship between the amount of classmates' peer feedback and the qualitative change in the student teachers' second teaching demonstration.

4.4 Types of peer feedback (RQ 4)

The classmates' peer comments were examined in terms of their content.

4.5 Sample analysis of student teachers' pre- and post-demonstrations (RQ 5)

The students' first and second demonstrations were closely compared in order to trace the changes that were actually made between the two demonstrations as a result of the peer feedback.

5. Results and discussion

5.1 Teacher evaluation (RQ 1)

Figure 2 shows the change in the overall score given by the in-service teachers for the four student teachers' first and second microteaching, respectively. All of the students demonstrated improvements in the second microteaching.

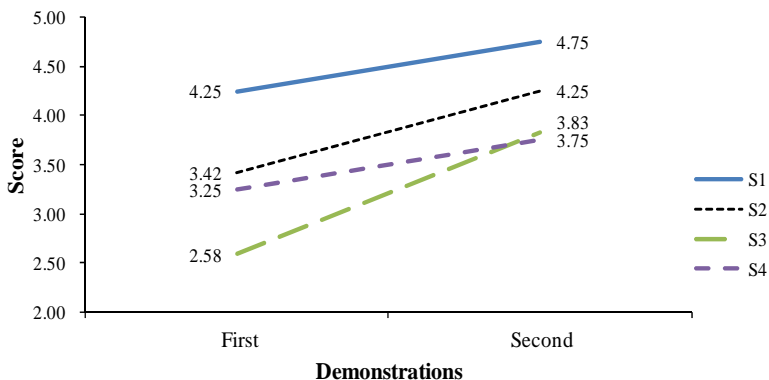


Figure 2. Changes in overall score between four student teachers' first and second demonstrations.

Figures 3 through 6 illustrate the difference in the scores for the five different categories between the student teacher's first and second teaching demonstrations. These results suggest that peer feedback has a positive effect on EFL student teachers' practice teaching in terms of the overall teaching quality and various aspects of teaching. S1 showed marked improvement in the category "teaching techniques." The three other students, however, showed the greatest improvement in the category "students' participation."

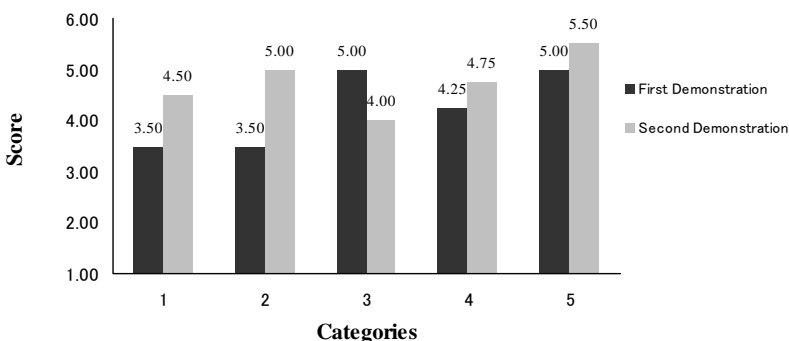


Figure 3. Differences in mean score in five categories between S1's first and second demonstrations.

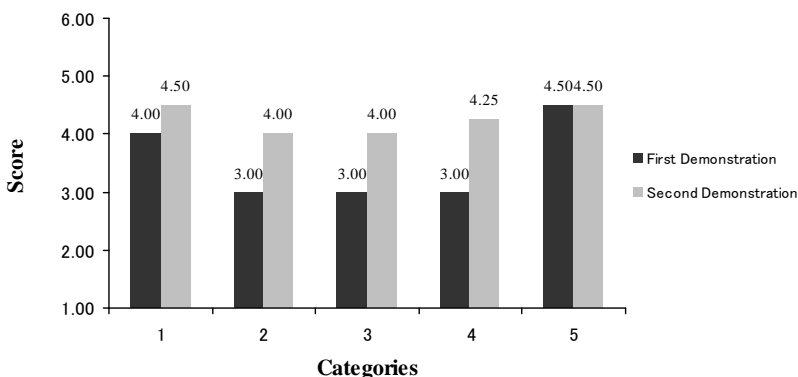


Figure 4. Differences in mean score in five categories between S2's first and second demonstrations.

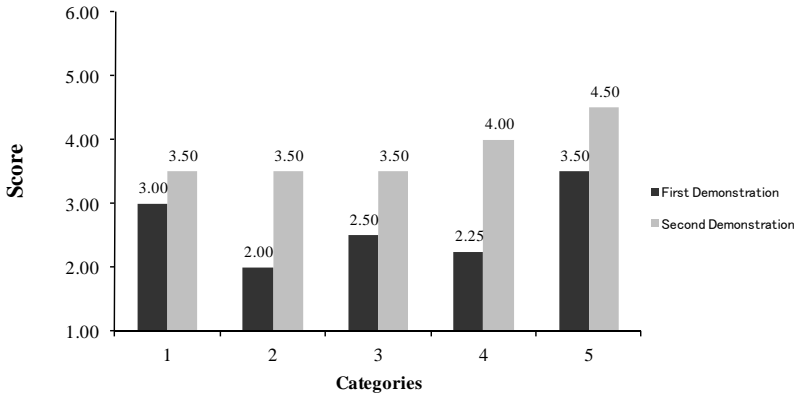


Figure 5. Differences in mean score in five categories between S3's first and second demonstrations.

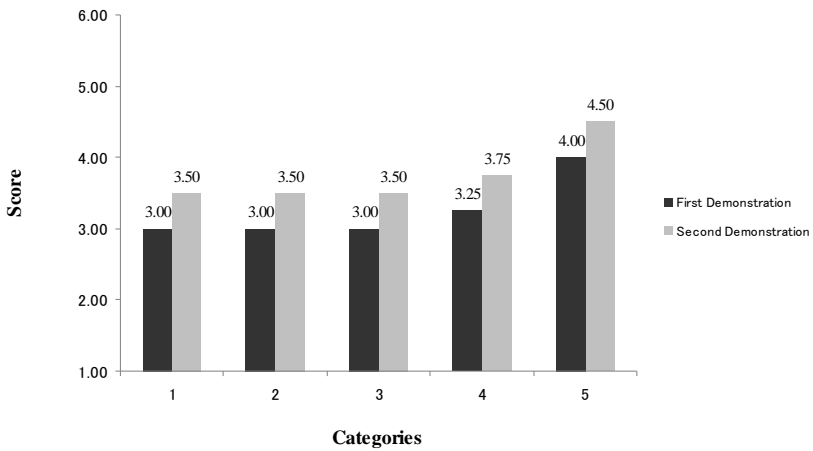


Figure 6. Differences in mean score in five categories between S4's first and second demonstrations.

5.2. Students' responses to questionnaire (RQ 2)

Figure 7 summarizes the student teachers' responses to the questionnaire.

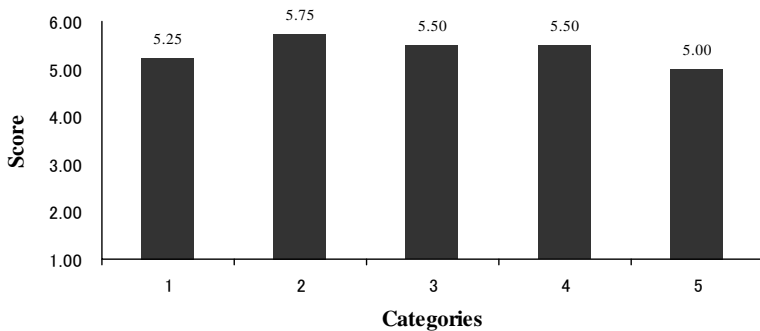


Figure 7. Summary of student teachers' responses to the questionnaire.

The student teachers gave a mean score of above five for each of the five different feedback categories. This shows that Japanese student teachers regard microteaching combined with peer feedback as a helpful technique to develop their EFL teaching skills. Table 1 shows examples of comments that the student made on the use of peer feedback.

Table 1

Examples of Comments Made by Student Teachers on the Use of Peer Feedback in Questionnaire

Categories	Comments
1. Lesson plan	It was a good help to write and revise the lesson plan for the second demonstration in terms of format and contents such as "Teacher talk."
2. Teaching techniques	The feedback comments helped me to improve how to make and use supplementary teaching materials.
3. Teacher talk	Because the comments pointed out that I had talked too fast in the first demonstration, I tried to talk slowly in the second demonstration.
4. Student-teacher interaction	The comments suggested that the students should have had pair activities, so I gave them chances to work in pairs in the second demonstration.
5. Classroom atmosphere	The comment that I was cheerful in the first demonstration made me quite confident in teaching.

5.3 Peer feedback in five categories (RQ 3)

Figures 8 through 11 show the ratios of the peer comments as classified into five different categories for each student demonstration. For S1 and S2 the classmates' comments were concentrated on the category "teaching techniques," while for S3 and S4 the largest percentage of the comments fell in the category "student's participation."

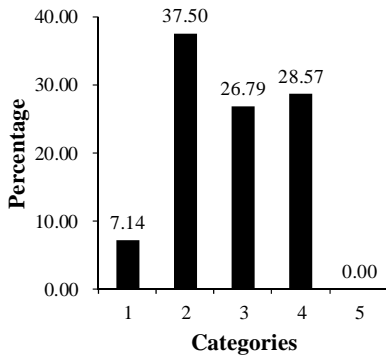


Figure 8. Percentage of peer feedback in five categories on S1's first demonstration.

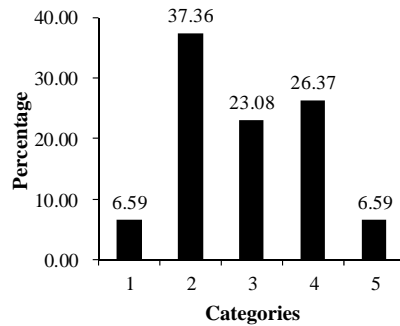


Figure 9. Percentage of peer feedback in five categories on S2's first demonstration.

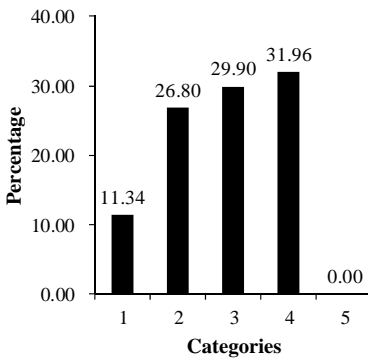


Figure 10. Percentage of peer feedback in five categories on S3's first demonstration.

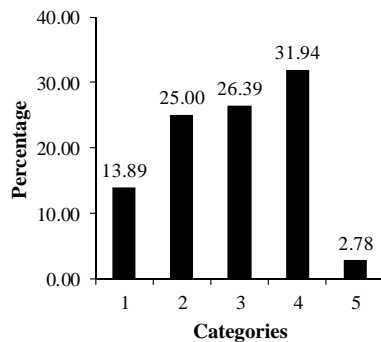


Figure 11. Percentage of peer feedback in five categories on S4's first demonstration.

Table 2 shows the rankings of the categories when viewed from the perspective of how much each student teacher improved by the second teaching demonstration. Table 2 also summarizes the rankings of the categories based on how many peer comments were given to each student teacher's first demonstration. As shown in the table, the category where the most dramatic improvement in microteaching was observed tends to correspond to the category for which the student received the largest percentage of peer comments. This suggests that the more feedback student teachers receive, the more improvement they can make in their practice teaching.

Table 2

Rank Orders of Degree of Improvement and Amount of Peer Feedback

S1					
Categories	1	2	3	4	5
Degree of improvement	2	1	5	3	3
Amount of peer feedback	4	1	3	2	5

S3					
Categories	1	2	3	4	5
Degree of improvement	5	2	3	1	3
Amount of peer feedback	4	3	2	1	5

S2					
Categories	1	2	3	4	5
Degree of improvement	4	2	2	1	5
Amount of peer feedback	4	1	3	2	4

S4					
Categories	1	2	3	4	5
Degree of improvement	1	1	1	1	1
Amount of peer feedback	4	3	2	1	5

5.4 Types of peer feedback (RQ 4)

It was found that each student received peer comments for different aspects of microteaching. This might have resulted from the fact that each student taught different lessons and practiced different techniques. For instance, S1 taught how to use a sentence construction “look plus an adjective” by using a variety of picture cards and word cards. Therefore, she received a number of peer comments that belonged to the “teaching materials” category. Examples of the peer comments

given to each of the student teachers are shown in Table 3. Although the peer comments revealed different foci, they tended to be general in content, and some of them failed to provide specific suggestions that could be useful for revision. This tendency can be regarded as one of the limitations of peer feedback in microteaching often employed in a pre-service teacher training course.

Table 3

Examples of Peer Comments

Student teachers	Categories	Comments
S1	2.Teaching techniques	I could not see what were written on the word cards because I was sitting in the back of the classroom.
S2	4.Student-teacher interaction	You could have asked more questions.
S3	4.Student-teacher interaction	You could have given your students more feedback.
S4	4.Student-teacher interaction	You called on particular students many times.

5.5 Sample analysis of student teachers' pre- and post demonstrations (RQ 5)

To answer Research Question 5, each student teacher's pre- and post-demonstrations were compared. It was found that the peer comments that students received from other students in the class were reflected in their second teaching demonstrations in terms of content and performance, and as a result, the overall scores of their second microteaching rated by in-service teachers increased. This suggests that peer comments play a significant role in helping student teachers improve their teaching performance.

The following are actual samples of peer comments on S1's first teaching demonstration, and show how S1 revised her teaching based on the peer comments.

Regarding S1's first demonstration, the peers made comments on the following points: (1) the pictures S1 used in the demonstration should have been larger and simpler; (2) she should have held the word cards higher so that every student in the class could see them clearly; (3) she should have stood still and kept the cards steady to show them in class, rather than moving them around; (4) she should have flipped the word cards from back to front so that she could flip them faster and more smoothly. Figures 12 and 13 show how S1 used the pictures and word cards in her first demonstration.

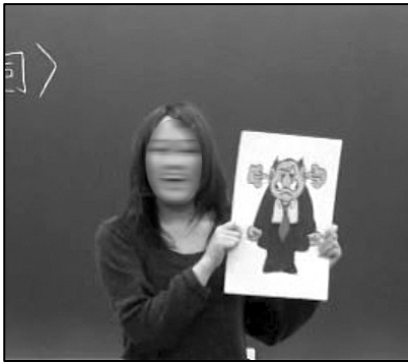


Figure 12. S1's use of pictures in the first demonstration.

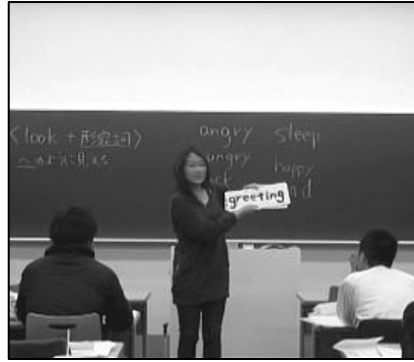


Figure 13. S1's use of word cards in the first demonstration.



Figure 14. S1's use of pictures in the second demonstration.



Figure 15. S1's use of word cards in the second demonstration.

After receiving peer feedback, S1 revised her teaching in response to the comments by: (1) making the pictures larger and simpler, (2) placing the word cards high on the backboard in order for everyone in class to see them clearly, (3) standing still and keeping the cards steady, and (4) trying to flip the cards from back to front in a faster tempo. Figures 14 and 15 illustrate how S1 revised the use of the pictures and word cards in her second demonstration.

As a result, S1's second microteaching was considered to be improved in terms of the use of teaching materials and teaching techniques. Therefore, the overall score of S1's second teaching demonstration rated by in-service teachers increased from 4.25 to 4.75.

6. Conclusion

The present study explored the effects of feedback given to Japanese student teachers' teaching demonstrations. The following were the answers to the research questions set at the beginning of the study:

- 1) Peer feedback followed by microteaching can give some impact on developing these Japanese students' teaching skills in EFL;
- 2) The student teachers found peer feedback to be helpful to develop their teaching skills in EFL;
- 3) The amount of peer feedback correlated with the degree of improvement in the students' teaching demonstrations;
- 4) The peer feedback was helpful; however, some of the peer comments tended to be general in content and failed to provide specific suggestions for revision; and
- 5) The student teachers successfully incorporated some of the comments they received from their peers into their teaching demonstrations, and this led to marked improvements in their second performances.

This study has several limitations. First, the study was conducted within the framework of a case study, which attempted an in-depth analysis of data collected.

However, if a larger number of student teachers and in-service teachers could have participated in the study, we might have obtained a clearer picture of the effectiveness of peer feedback. Therefore, larger-scale studies that involve more participants are called for to confirm the present results. Second, the present study focused on the effectiveness of peer feedback. Some of the peer comments, however, were too general for the student teachers to find specific clues to revise their teaching demonstrations. By comparing peer comments and teacher comments, we will be able to clarify some differences between these two kinds of feedback, and thus elucidate several limitations of peer feedback used in microteaching in a teacher-training course in Japan.

Acknowledgements

Special thanks go to Ryota Fuse, Yoichi Masuda, Shinji Uchiyama, and Takaya Yokose, who served as raters in this study. Special thanks also go to Hiroyuki Endo, Emina Kato, Iori Sakamoto, and Sayuri Sugiyama, who performed two teaching demonstrations as student teachers in this study.

Finally, we would like to thank Masashi Takada, who helped us analyze data for this study. Without his cooperation, this study would never have been completed.

References

- Clifford, R. T., Jorstad, H. L., & Lange, D. L. (1977). Student evaluation of peer-group microteaching as preparation for student teaching. *The Modern Language Journal*, 61, 229-236.
- Furuya, T. (2006). Gakusei ni eigo no mogijyugyoo o keikaku jisshi saseru sai no mondaiten [What kinds of difficulties do student teachers encounter when they plan and do their micro-teaching?]. *ARELE*, 17, 253-262.
- Mio, T., & Makino, T. (2002). Shiritsu soogo daigaku kyoin yooseikatei ni okeru microteaching no doonyuu [The introduction of micro-teaching into teacher

- training courses at Waseda University]. *Waseda Kyoiku Hyoron* [Waseda Review of Education], 24, 159-168.
- Ota, S. (1980). Microteaching ni okeru yakuwari ni tsuite [The role of teacher and pupil in microteaching], *Nara Kyoiku Daigaku Kiyō* [Bulletin of Nara University of Education]. 29(1), 147-157.
- Richards, J. C., Schmidt, R. W. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Harlow: Longman.

Appendix A

Peer Feedback Sheet

Date : _____

Student Teacher : _____ Grade : _____

Your Name : _____

Please make comments on the student teacher's demonstration by referring to the following five categories.

1. Lesson Plan

- (1) Includes all necessary teaching components in the lesson plan
- (2) Contains well-prepared plan for writing on the blackboard
- (3) Prepares adequate teacher talk
- (4) Follows an appropriate format

2. Teaching Techniques

- (1) Uses supplementary teaching materials effectively
- (2) Uses the blackboard
- (3) Walks around the class to check how the students are doing
- (4) Teaches class with confidence

3. Teacher Talk

- (1) Gives clear explanations
- (2) Gives explicit directions for activities
- (3) Uses as much English as possible

4. Student-Teacher Interaction

- (1) Asks questions in appropriate manners
- (2) Gives students appropriate feedback
- (3) Uses variety of activities
- (4) Calls on as many students as possible

5. Classroom Atmosphere

- (1) Pays attention to each student in class
- (2) Shows a friendly attitude toward students
- (3) Makes a relaxed atmosphere in class

	Good Points	Points for revision
1. Lesson Plan		
2. Teaching Techniques		
3. Teacher Talk		
4. Student-Teacher Interaction		
5. Classroom Atmosphere		

Appendix B

Questionnaire

Date : _____

Name : _____

Criteria	1 ←————→ 6 Least Effective Most Effective
----------	--

Please rate and make comments on the effectiveness of the peer feedback given to your teaching demonstration in terms of the following five categories.

1. Lesson Plan 1 2 3 4 5 6

- (1) Includes all necessary teaching components in the lesson plan
- (2) Contains well-prepared plan for writing on the blackboard
- (3) Prepares adequate teacher talk
- (4) Follows an appropriate format

2. Teaching Techniques 1 2 3 4 5 6

- (1) Uses supplementary teaching materials effectively
- (2) Uses the blackboard
- (3) Walks around the class to check how the students are doing
- (4) Teaches class with confidence

3. Teacher Talk 1 2 3 4 5 6

- (1) Gives clear explanations
- (2) Gives explicit directions for activities
- (3) Uses as much English as possible

4. Student-Teacher Interaction 1 2 3 4 5 6

- (1) Asks questions in appropriate manners
- (2) Gives students appropriate feedback
- (3) Uses variety of activities
- (4) Calls on as many students as possible

5. Classroom Atmosphere 1 2 3 4 5 6

- (1) Pays attention to each student in class
- (2) Shows a friendly attitude toward students
- (3) Makes a relaxed atmosphere in class

	Effective	Ineffective
1. Lesson Plan		
2. Teaching Techniques		
3. Teacher Talk		
4. Student-Teacher Interaction		
5. Classroom Atmosphere		

Appendix C

Teacher Evaluation Sheet

Student Teacher : _____ Grade : _____

Your Name : _____



Please rate and make comments on the student teacher's demonstration by referring to the following five evaluation categories.

1. Lesson Plan 1 2 3 4 5 6
 - (1) Includes all necessary teaching components in the lesson plan
 - (2) Contains well-prepared plan for writing on the blackboard
 - (3) Prepares adequate teacher talk
 - (4) Follows an appropriate format

2. Teaching Techniques 1 2 3 4 5 6
 - (1) Uses supplementary teaching materials effectively
 - (2) Uses the blackboard
 - (3) Walks around the class to check how the students are doing
 - (4) Teaches class with confidence

3. Teacher Talk 1 2 3 4 5 6
 - (1) Gives clear explanations
 - (2) Gives explicit directions for activities
 - (3) Uses as much English as possible

4. Student-Teacher Interaction 1 2 3 4 5 6
 - (1) Asks questions in appropriate manners
 - (2) Gives students appropriate feedback
 - (3) Uses variety of activities
 - (4) Calls on as many students as possible

5. Classroom Atmosphere 1 2 3 4 5 6
 - (1) Pays attention to each student in class
 - (2) Shows a friendly attitude toward students
 - (3) Makes a relaxed atmosphere in class

	Good Points	Points for revision
1. Lesson Plan		
2. Teaching Techniques		
3. Teacher Talk		
4. Student-Teacher Interaction		
5. Classroom Atmosphere		

英語教師の英語力をめぐって：文検からの視座¹⁾

田 邊 祐 司

1. はじめに

「文検」（「ぶんけん」・「もんけん」と呼ばれた文部省検定試験は旧制師範学校・中学校・高等女学校の教員免許状を得ようとした個人に対して、旧文部省が行っていた試験である。この検定を通して数多くの“独学者”が教員として教育現場へと送り出され、わが国の戦前の中等教育を根底から支える大きな原動力となった²⁾。しかしながら、今この試験を知る教育関係者は少なく（寺崎・「文検」研究会 1997）、英語教育の分野においても、儀同（1992）、田邊（1994）、茂住（2003）などの研究があるのみである。

英語教師の英語力の議論が行われたはじめた昨今、共時的な視点から海外の教師論などを研究し、そこに示されている英語力のスタンダードを日本の英語教師に援用するという共時的な視点はもちろん大切ではあるが（Burns & Richards 2009）、かつて国内で行われていたことに目を向けるという通時的な視点もまた有益ではなかろうか。全国規模で、長期にわたって行われた文検は合格すると「旧制高等師範学校卒業と同等の学力あり」と国によってお墨付きが与えられた試験だった。そこには戦前、国が英語教師に求めた英語力の水準が示されていたと言っても過言ではあるまい。

以上の観点から、この小論の目的は文検英語科に焦点を当て当時、示されていた英語教師の英語力の射程と深みを紹介することにある。具体的には文検の問題内容、参考書、さらには受験生の手記などを素材とし、そこから英語教師に求められていた国家規模の英語力（専門的学識）をあぶり出し、現行の議論へ資することをねらいとする。

2. 文検の背景

2.1 成立経緯

まずここでは文検制度の概説を試みる。文検は制度上、「中等学校教員検定」、「実業学校教員検定」、「専攻科教員検定」、「高等学校高等科検定」の4種類に分けられていた。この内、受験者数が最大だったのが中等学校教員検定だったので、一般に「文検」という場合には「中等学校教員検定」のことを指すことが多い(柴田・藤井 1985)。

制度成立の背景には、国家建設のための礎である教育制度の基盤が脆弱だったという当時の事情があった。特に中等教育現場に優良な人材を補充することは急務の課題であったが、一方でそれが遅々と進まない現状があった。停滞を打開する一策がこの制度の導入だった。導入決定にはさらに個人に能力があっても様々な理由から進学がかなわなかった“独学の篤子”に学問への門戸を開くという意味合いもあった(寺崎・「文検」研究会 1997)。

これはやがて明治17(1884)年に「中学校師範学校教員免許規則」(文部省達第8号)という形で具体化され、翌年から国が行う検定試験として実施されることとなった。寺崎・「文検」研究会(1997)は文検の戦前史を次の4期に分類している。

表1：文検の史的区分(戦前)

創始期	明治18(1885)年 第1回～明治22(1899)年 第13回
整備期	明治33(1900)年 第14回～明治41(1908)年 第22回
拡充期	明治42(1909)年 第23回～昭和7(1932)年 第57回
安定・終末期	昭和8(1933)年 第58回～昭和18(1943)年 第78回

この内、「創始期」は試験の施行から「教員免許法」が公布される前年までの試行錯誤時期を指す。予備試験と本試験による2段階選抜方式が導入されたのはその末期であった(明治30(1897)年第10回から)。「整備期」と名づけられた第2期は短い、明治33(1900)年に「教員免許法」が公布され内閣に教員検定委員会が置かれた事実を踏まえたことによる区分という。「拡充期」には「教員検定ニ関スル規程」(明治41(1908)年)にもとづいた出願資格が初めて定められた。一年を前・後期に分け、試験学科目をそれ

ぞれの期に割り振ったのもこの期であった。その後の「安定・終末期」には試験も円滑に実施されるようになったが、第二次世界大戦がこの制度をも飲み込むことになった。

敗戦後、文検は一時復活を遂げたが学制改革の大波の中でやがてその使命を終えることになった。廃止の経緯については、「教育職員免許法」の成立過程において何度も議論が重ねられたということまでは明らかにされているものの、いつ、どのような理由で廃止となったのかは不明なままである（寺崎・「文検」研究会 2003, p. 35）。

文検の全科目における合格者の総数を記録する史料は明らかになっていないが、検定の独学者達の研究を行った儀同（1992）によると、その総数は2万名前後であったろうと推計され、その中で英語科では1,200名以上の合格者があったものと考えられている（茂住 2003）。

いずれにせよ、合格率が10パーセントを超えた年はまれであり、合格は大変な名誉であったことは想像に難くない。茂住（2003, p. 64）は、「その社会的評価は高く、制度発足十数年で、教師になる、ならないにかかわらず、自分の学力を立証するために受験するという者が現れはじめ、文検英語科は一種のステータス・シンボルとして見られるまでになっていた」と述べている。

2.2 もたらしたもの

文検が教育界全般にもたらしたものは大きい。それは次のようにまとめられよう。国家戦略であった優秀な人材補充、教員養成の土台造りという当初の目的は達成され、地方や高等教育機関へ進むには不利な状況に置かれていた者達の“努力や情熱”の受け皿ともなった（儀同 1992）。さらにこの試験が現職教員（旧制小学校など）を中心とする受験者にとっては大きな目標となり、受検により彼らの専門知識、教授能力などが大幅に延びたことは想像に難くない。

さらに注目したいのは、この制度が英語科において当時乖離していた英語学、英米文学、英語教授法（当時、「英語教育学」という分野は未発達）など

中央を中心とする英語という学問の「知の水準」を地方へと伝搬し、さらに就学者と非就学者の間に存在したと思われる学問上の不均衡を是正する「文化装置」として機能したという点も忘れてはならない(田邊 1994; 山田 1994)。

このように制度面にまつわる文検がもたらしたメリットは多く、試験制度そのものに向けられた批判は少なかった。批判めいたものがあつたとすれば、それは主に受検生・合格者に向けられたもので、合格するために人間関係、一般常識や社会生活を犠牲にしたといった類の批判であつた。いつの世もそうだが、これらは同僚からのねたみ・やっかみに端を發したものであろうと思われる(儀同 1992)。

3. 試験概要と内容

“文検出”の英語教師の力は尋常ではなかつたといわれる。それは例えば田中菊雄(1893-1975)、柴田徹士(1910-1990)、栗野健次郎(1864-1936)などの著作や評伝からうかがい知ることができる(田中 1960; 柴田・藤井 1985; 田中 1992)。この内、西田(1997)は明治15(1882)年に文検に合格した栗野健次郎にまつわるエピソードを栗野の教え子の話として紹介している:

先生が文部省の英語試験をうけられたのもその一つである。先生の答案の立派なものには、当時の試験官は皆舌を捲いて驚いた。或人などは、是れは屹度試験問題が漏れたに相違ないから、先生は再試験の必要があるとて、今度は外国から着いて二、三日しか経たぬ或本から問題を出した。然るに先生の答案は不変一点の非のうちどころのない立派なものであつた。先生は遂に第一高等学校の教官に推挙され、当時意気揚々として入学した同年輩の生徒を教ゆることとなつた。(pp. 54-56)

では、この試験に合格できる力、とりわけ当時の英語科受検者に求められていた英語力とはいかなるものであつたのか。以下、文検受検用に編まれた過去の問題集と参考書をよりどころに、この問いに答えてみる³⁾。試験の形式は前述したごとく時期や各科目で若干異なるが、拡充期の英語科を例にとる

と（伊東 1925）：

年2回（春，5月；秋，11月）

予備試験（文部省および各自治体の県庁所在地）2日間

本試験（文部省）3日間

という形が一般的なもので⁴⁾、英語科ではそれぞれ次のような内容で構成されていた（茂住 2003）。

予備試験

- ・「英文和訳」 ・「和文英訳」
- ・「教育ノ大意」（第23回より）
- ・「国民道德要領」（第30回より）

本試験

1日目

- ・「書取 Dictation」
- *試験官の音読をそのまま書き取り，即座に提出する。
- ・「作文 Composition」
- *所定の題に関して試験官が speech をし，それを英語で口頭パラフレーズし，さらに speech に関する自分の意見をあわせて90分の持ち時間内に英文で綴る。

2日目

- ・「読方解釈文法 Reading, Translation and Grammar」
- *15, 6行の英文を別室で下読みした後，日本人の試験官の前で音読，訳出をする。その後，意味や大意を述べ，試験官から様々な角度からの質問を受け，教師としての資質も試される。

3日目

- ・「口述，教授法」
- *綴り字を Phonetic Transcription へ，またはその逆に変換する。Transcription の音読，誤文訂正，英会話，同時リピー

ト(現代の shadowing に相当か?)などが適宜課せられる。

この内、予備試験の「英文和訳」、「和文英訳」は「予備試験は英語の基本的実力を試験するために行われるものであり、一定の時間内において多くの問題をどれ位の程度に解釈しまた作文し得る力を持っているか」(實方 1931, p. 20)を、試すものであった。予備試験に合格したもののみが進める本試験の方は、上からも明らかなように英語技能のすべてに関わり、かつ教授法、英語学、英文学などを含んだ専門教養と教師としての資質まで問われる実に総合的な英語学力試験であったことがわかる。實方(1931)は予備試験と本試験の英語に区別はないとし、そのレベルを:

実際において文検の問題は現行試験中、高等教員検定試験を除いて一番難関な試験である。英語の問題も、世間一般からかなり困難でありかつ程度高い様に誤考されている高等試験外交科の英語も文検より程度が低いのである。(p. 23, 現代文改め筆者)

と規定し、さらに:

大体高等師範学校四カ年卒業の英語力の理解する英語が標準とされ、従って高等学校文科卒業程度の英語力より些少高程度であると思われる。(p.24, 現代文改め筆者)

と説明している。同じように田中(1934)は、自らの体験をもとに以下のように規定している:

特に皆さんにおすすめしたい書物はナショナル第四読本(上巻 1 円 80 銭, 中巻 2 円 50 銭, 下巻 2 円 50 銭 研究社出版)と、井上英語講義録第四学年, 第五学年程度のものであります。(第 1 編: 1, 現代文改め筆者)

しかし「高等師範学校四カ年卒業の英語力」「ナショナル第四読本」といわれても、現代のわれわれには正直ピンとは来ない。柴田(柴田・藤井 1985, p. 25)はその点をふまえ、「今で言えば、新制大学の英文科の卒業くらいの力というのが「文検」と思ったらいいでしょう。」と述べているが、それでも判然としないところがある。

3.2 求められていた英語力

そこで文検の内容がある程度定型化された拡充期以降の英語科試験問題を紹介しながら（東華堂編集部（編）1922），求められていた英語力をさらに掘り下げてみることにする。

右の図 1~2 は明治 44 年（1911）第 25 回の予備試験および本試験問題の一部である。まず予備試験の英文和訳（ENGLISH INTO JAPANESE）は「予備」ということばが便宜的な呼び方であることに気づかされる。

ここで問われるのは相当レベルの語彙力，文法力，訳出能力であることがわかる。語彙，構文の力はもとより文法知識を駆使して，ことばの係り結びを把握できなければならないことがわかる。

「和文英訳」も同様に，相当な和文→英文への変換経験がないと片づけるのは難しい。原文の内容も時代を反映したものとなっている。果たして今の教員の内，何人が「廣東に於て革命党蜂起し，総督衙門に放火し」（現代文へ書き改め筆者）などの和文を英語のこなれた表現に置き換えることができるのであろうか。

図 1：第 25 回予備試験問題

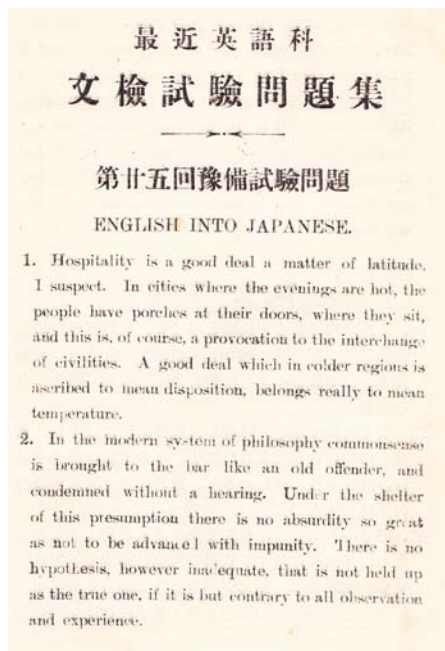
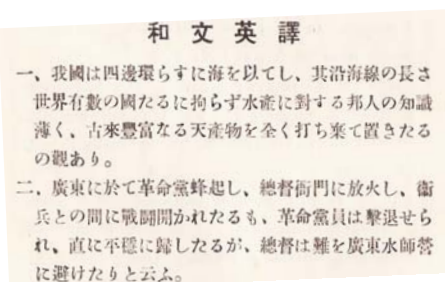


図 2：第 25 回予備試験問題



いずれにせよ、これだけの内容を限られた時間に読みとり、訳出をするという設問に驚きを禁じ得ない。

これに続く本試験は「読方解釈文法 Reading, Translation and Grammar」、すなわち、「英語訳読」と「教師の質 (The qualification of the teacher of English)」を問う作文 (英文エッセイ・ライティング) で構成されていた。

前者は単なる訳出試験ではなく、文法、語彙、発音など広範囲にわたる英語力と英語の教養を質疑によって試されるもので、試験官を前にした、いわば *micro teaching* と同種のものであったと理解しても良い (茂住 2003)。

図 4 は大正 13 (1923) 年に実施された第 41 回の本試験問題の一例である。本試験の DICTATION は弱音、同化、個々の音の内、日本人に弁別しにくい音素などを対象としたもの、発音と綴り字の関係をたずねたもの、さらには自然発話の英文パラグラフという包括的な内容となっている。

Composition は Plain English をトピックとした内容であるが、単なる英語の文法、文体論の問題にとどまら

図 3: 第 41 回本試験問題

READING, TRANSLATION AND GRAMMAR

第 一 次

Your castles in the air are the best castles to possess, and keep a quiet mind. In them no taxes, no housemaids, no men-at-arms, no larders bother, and no slavery of property exists. Their architecture is always delightful, and, in fact, without them the greater part of humanity would have no house in which to shield their souls against the storms of life. It is prudent, therefore, to keep these aerial fortresses in good repair, not letting them too long out of our mind's eye, in case they vanish altogether into Space.

—R. B. Graham: *Castles in the Air*.

図 4: 第 41 回本試験問題

第四十一回本試験問題

DICTATION

Weakenable Words, Assimilation, etc.

1. It might be well for you to make quite sure.
2. I wish you wouldn't speak so quickly.
3. You could use them on future occasions.
4. What an out of the way place this is!
5. The train ought to have started by this time.
6. I've never heard of such a thing.
7. Can't you arrange to come another time?
8. They do take up a lot of time, don't they?

Comparison of Similar Sounds.

9. The word "berry" (or "bury") is quite different from the word "very."
10. Did you say "a large hall" or "a large hole"?
11. Some English people pronounce "Shizuoka," and others "Shizuoka."
12. The contrary of the word "near" may be either "farther" or "further."
13. The word "fees" is often confused with the word "feeds."

Spelling, etc.

ず英語教材論にも関連した内容となっている。日頃から英語教授法の文献(英語)に親しんでいないと、容易には解けない内容である。READING, TRANSLATION AND GRAMMAR では、第一次、二次(この呼称は年によって変わる)にわたってエッセイの一節をめぐって、これを音読し、その後、試験官からの様々な質問に答える方式で、実際には模擬授業を行っているのに等しい試験内容だった。

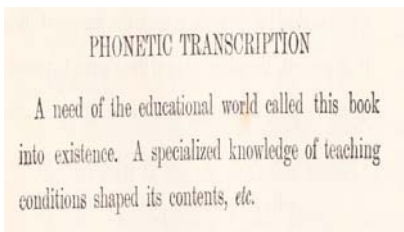
図 5: 第 41 回本試験問題

図 5 の PHONETIC TRANSCRIPTION ではこのパッセージを自由に音声記号化でき、かつその後の質問に答えることが求められた。田中(1934)は体験から検定試験における音声知識・技能の重要性を次のように述べている:

文検の予備試験を通った方の中、本試験でその半分が落ちてしまうのは、実に発音の不出来なためだといっても決して過言ではありません。(p. 12, 現代文改め筆者)

翌年の第 42 回(大正 14 (1925) 年度後期)の予備試験の ENGLISH INTO JAPANESE は、資料 2 のものと比べても、より現代に近い英文が採用されているが、やはり難解である(省略)。「和文英訳」にも日本語的な言い回しが点在し(例えば(一)では、「さして改まらずに」「お節介な性分」「この機会を兎も角捕らえて置こうという気持ちだった」)、現代的な観点からながめても安易な英語力で訳出できるとは言い難い問題である。

本試験の DICTATION は 15 題から成る。問題は超分節音から個々の音へという並びになっている。各問題文には自然な音変化がふんだんに組み込まれており、受検者が実際にそういう英語音声の実際を自らコントロールできなければ正答にはたどりつけないことがわかる。Palmer の音声観が如実に反映されている問題である。次の COMPOSITION は Palmer による教授法論を要約する問題であるが、彼の Oral Method はもとより、教授法に関する相応の知識がなければ、適切な要約はできない内容となっている。READING,



TRANSLAYION AND GRAMMAR

は第一部、二部とも Joseph Conrad からの一節である (図 6)。原書や注釈つきの読本をしっかりと、刻み込むように読んでおかなければ試験官からの細微な質問に答えることがかなわなかったことは想像に難くない。

なお、この年には試験の最後には教授法が組み込まれ、教授法、英語学、文学への理解がさらに試されていることがわかる (図 7, 問題の変遷については茂住, 2003 参照)。

以上、駆け足で文検試験の形式と内容をながめてきたが、この試験がわれわれがよく知る単なる紙の上での英語力を問う試験 (pen-and-pencil tests) とはまったく異質のものであったことを強調しておきたい。

文検はかくのごとく、英語に関する広範囲の知識を持ち、それを実際に運用できることはもとより、かつそれらを効果的に生徒に伝えうるかどうかという点まで含めた「視野の広い」資格試験であったことが窺える。文検に対して教養主義の権化のごとく揶揄し、合格者を偏った英語知識しか身につけていないとの批判もかつてはあったようではあるが、ここでながめてきた試験問題、参考書類からはそれはまったく根拠のないことだと言えよう。文検が受検者に求めたものは、文字言語、音声言語としての英語のみならず、文

図 6: 第 42 回本試験問題

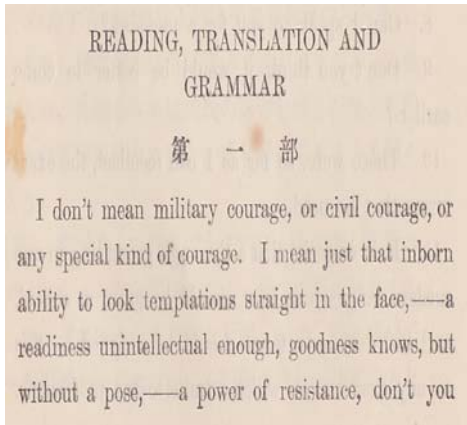
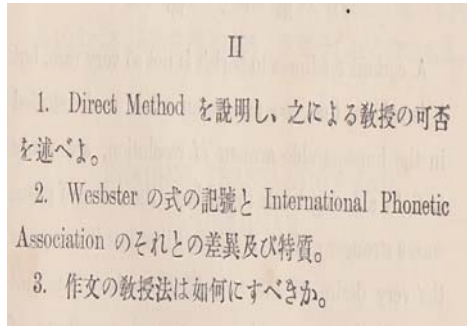


図 7: 第 42 回本試験問題 (教授法)



化を担う言語としての英語という奥行きがあり、広がりのある「英語の知の水平線 (the intellectual horizons)」に“立ちうる人材”であったと言える。まさに現代のわれわれが現代の英語教師に希求するもの的一端がここにあるような気がする。

4. 文検合格者の学び

文検は戦前の中等教員を対象としたもので、それをそのまま現行の議論に結びつけることはできない。しかしながらその一方で、この検定試験が真に実力のある英語教員を輩出し、彼らのほとんどが教育機関での *formal learning* を経たものではなく独学であったという事実をふまえるとき、受検者がどのようにしてその総合的な英語力を高め、合格（成功）して行ったのかは大きな謎である。最後の項では、以上を念頭に「文検合格者の学び」を明らかにし、英語教師に求められる英語力という本論の問題意識への提言としたい。

文検用のどの参考書をながめても文検合格者は、何よりも「読む」という行為をその学習の中核としたことがわかる。やはり読解力をのばすことが、日本という EFL 現況に最も適した上達への近道であることには異論はなかりょう⁵⁾。しかし、現在はリーディングといえれば現代社会のもたらす情報量の多さに対応するためか、パラグラフ単位以上に力点を置いた要点理解、速読という方法が主流である。

題材も社会事象を中心としたものが多く、いわゆる文学的なものは敬遠されがちである。ところが文検学習者が自分の英語力を鍛えた方法は徹底的な精読であり、深い読みであった。読書対象も伊東（1925）などの参考書の記述によると、ナショナル第四読本、第五読本、*The Sketch Book* や *Treasure Island* あたりを基本として、そこから Gissing, Stevenson, Eliot, Dickens, Hardy, Conrad, Lamb などの古典的な名文であった（資料 1）。古典的名文を定義するのは難しいが、伊東（1925）にある最初の 1 例を示すとその意図しているところがかめよう：

I have often had occasion to remark the fortitude with which women

sustain the most overwhelming reverses of fortune. Those disasters which break down the spirit of a man, ad prostrate him in the dust, seem to call forth all the energies of the softer sex, and give such intrepidity and elevation to their character, that at times it approaches to sublimity. Nothing can be more touching than to behold a soft and tender female, who had been all weakness and dependence, and alive to every trivial roughness, while treading the prosperous paths of life, suddenly rising in mental force to be the comfort and support of her husband under misfortune, and abiding with unshrinking firmness the bitterest blast of adversity.

(W. Irving, *The Sketch Book: The Wife*)

当時彼らはこのような難解なレベルの文を、辞書（特に英英）や注釈書、専門書などを活用して征服していったのである。田中（1934）は：

一冊の書を読むには少なくともその書の内意が良く解らねばなりません。一分も不明な点を残してはなりません。解らない書物を何冊読んだとて、何になりましょう。そして何の面白みがありましょう。私達は只書物を一冊、一冊と読んで行くのではなくして、その書物の内意を明瞭に理解して読んで行くからこそ、そこに興味が湧いてくるのです。そして、自然、英語に対する興味も生じてくるというわけです。解らないものに興味が見出せますか。解ってこそ、そこに興味が見出せるのです。ですから、一冊の書物を読む際には、徹底的にその内意を掴まなくてはなりません。それにはどうしても我々の先輩が書いてくれた注解等によって、その書の内意を知らなくてはなりません。

（第一編， p. 3， 現代文へ書き改め筆者）

現代の社会的な状況から考えるとこのような形での英語力の育成は古くさいのかもしれない。しかしながら、日本語と英語の距離感を絶えず意識し、突き詰めるように読み込んで、くだいて行くというプロセスなしには真の意

味での英語力は育たない。文検では、後の高文検（旧制高校教員検定試験）のように文部省が試験前に読むべき書物を指定するということにはなかったが、それでも文検用参考書や『英語青年』などの専門誌を通して、ほぼ全国一律にどのような文献をこなさなければならないのかの情報は広まったと考えられる。

このような愚直なまでの手法のプロセスでの副産物が、語彙・表現力、さらには文法組織への理解力であった。もちろん明治の当初からいわゆる単語帳や文法書と呼ばれるものは数多く、そこからのアプローチも可能ではあったと思われるが、読書を通しての語彙増強こそが彼らの学びの本道であった。

今、果たしてどれほどの学生が原文にあたり、精読をしているだろうか。英文科の学生はもとより、現職の教員ですらこの点に関して胸を張れることができるものは少ないのではあるまいか。教員養成における英語力を考えるためには、このようにまず読むことを通した地道な英語へのつきあい方から見直さなければならない。以下の田中菊雄（1960）の一文はそういう意味で読む人の琴線に触れる：

四月四日

（未明）Henry Ryecroft はいよいよ終わりに近づいた。Money is time.（金は時なり）の章をいかに自分は青鉛筆に染めたであろう。研究社英文学叢書が嬉しくて嬉しくてならぬ。己は呉へこの叢書を読みに来たようなものだ。この書がおれを活かした。昨日はついに Man & Superman を 38 頁まで読んだ。今日は一幕を終わり更に第二幕も終わる計画なのだ。こんなに熟語に富んだ書はない。四月中に Man & Superman, Silas Marner, The Story of My Heart の三冊を是非読みあげたいと思っている。（p. 194）

文検が求めたもうひとつの英語力が書くという能力だった。資料 1 にもあるように、受検者はまずは徹底的なパターン認識（構文暗記→和文英訳訓練→英作文）を行った。読解と同じくここでも押さえておくべき図書があった。例えば、上述の伊東（1925）は以下のような書物をすすめている：

南日恒太郎『増訂 和文英訳法』有朋堂

岡田實麿『和文英訳要訣』開文社

同じように實方（1931）は:

基礎学力を養成するこの一年間に研究する英作文の書は、南日恒太郎著和文英訳法、濱林生之助氏著英文構成法及び大橋榮三氏編新高等英作文二巻の四冊を用書として、この四冊を徹底的に研究すると共に、一方に自由英作文の課程を設けて、平易な紀行文及感想文及国定教科書巻五一巻八迄を数多く作文することにする。（p.73, 現代文へ改め筆者）

と基本書を紹介している。このような基本書での学習を経た後に、復文練習（日本語文と英語文の往復）、*precis writing*（プレシーライティング；要約作文）という手法で、自らの英文を高め、その後自由英作文、ライティングという段階を経て、書く訓練を積んだのである。

文検での書く作業で特長的なことは、書くことが読書で培った英語力の活用先となっていることである。名文の精読、暗誦という形で体内に呼び込んだ語彙・表現・構文がさらに和文英訳や自由英作文で使用される。*Input*（入力）と *output*（出力）の相乗効果が存在していた。

英文法知識獲得も文検の重要な能力であった。読むことや書くことによって英文の骨格はより深くわかるものである。合格者は文法を語彙・表現力と同じように、そのような読書、作文、会話の中で生きる英文法知識としてとらえていたようである。文法は多くの受検者にとって英語を読み、書き、そして話し、聞くための触媒であったのである。

受検者が音声学の知識とその運用能力を英語力の重要な一部であると考えていたことは前述した試験形式に関係する。これには明治後期からの音声重視の流れが如実に読みとれるが、文検においても学んだことを実際に受検者自らが運用でき、かつそれを生徒に教授できる力が求められていた。したがって、おざなりに音声学を学ぶのではなく、音声を活用されうる形での研鑽が求められていた（茂住，2003）。しかし現在、多くの教員養成課程で行わ

れている「音声学」は、英語学的な見地から言語音の解説に終始することが多く、それにより学生の音声面が大きく変わった、指導面で役立ったという方向へつながらないことが多い（田邊・三浦 2000）。

同じことがもう一方の output である会話力についてもいえる。読書、ライティングで培ったものが音声の運用能力を通して、自己のことばとして実現できるかが重要であり、特に本試験の3日目には英語による教授能力が試されていたことは特記すべきである。現在の学生は、会話は上手くなった。外国人をこわがるというようなことは少なくなった。しかしながら会話内容は希薄で簡単な talk や chat は行えるが、speak となると今一步というところが現実であろう。

以上、英語力の内、主に linguistic な側面について述べてきた。英語教師として欠かせない専門教養・知識の学びについては他の機会に譲る。ただ受検者は現代とは比べることのできない乏しい情報の中で、もっぱら book learning という形態だけで教えることの基本を身につけたという“重み”だけは記しておきたい。

5. おわりに

戦前の中等教育の英語教育現場を支えていたのも文検出身の英語科教員だった。彼らは、難関の文検に合格するために厳しい試験勉強を自らに強いることによって、高度な英語力と豊富な専門的な知識を身につけていった。文検合格者は語彙、文法、音声の中核とした言語の基本を、読解、英文和訳、和文英訳、会話などの手段で有機的に結びつくように習得してきた。それ自体は目新しいことではないかもしれない、しかし大切なのは彼らの学習の深さとその水準である。その背後には独学者としての強い心の力があつた。田中はこう述べている（田中 1934）：

よく私の友達は、私が比較的若くして文検に合格したのを見て、
“君は天才だ”と言ってくれますが、それを聞く度に私は自分
自身を恥づかしく思うのです。私は決して天才でも何でもあり

ません。凡才以下であります。殊に私には数字とか地理とかの観念がさっぱりなく、五分前に聞いた電話番号すら五分間経つと直ぐに忘れてしまうという程ですから、英語の単語などを憶え込むのは、なかなかのことでした。私は只努力したのです。書生として働きながら、病魔と戦いながら、希望を持って、幻を描きつつ、努力また努力したのです。私は努力した点において、凡人以上であったでしょう。この意味で私は天才であったかもしれません。しかし、努力という事は、諸君の決心如何に懸かっているのです。(p. 8, 現代文へ書き改め筆者)

文検の水準と現行の教員養成における教師の英語目標値の間にはあまりにも大きな開きがある。過度に一般化はできないが、現行の英文科や英語科、さらには教育学部英語科などの新卒者が卒業までに獲得する英語力とここまで議論してきた「高等師範学校四カ年卒業の英語力」の間には大きな開きが存在する。

文検の時代と現代では英語教育を取りまく状況は確かにまったく違う。したがってその制度をそのまま復活させるようなことは現実的ではない。それでも、これまで述べてきたように文検が受検者に期待した英語力の水準には21世紀に生きる英語教師としてのあるべき姿が投影されているといえる。彼らの学び方や英語に対する姿勢もまた現代に活かすことができよう。あわせて伊東(1925)やその他の参考書、問題集が残してくれた史料はこれからの教員養成や現職教員教育での求められる英語力を考える上での貴重な資料となるはずである。

現在、英語教育界においても専門化、細分化が進み、余りあるほどの情報が即座に入手できる。しかしながら、そういったものが指導内容の充実、ひいては学習者の力として結実していない理由をわれわれは真剣に模索すべきである。繰り返しになるが、その意味でも、情報がなく、頼れる師も身近にいなかった文検独学者の学びはわれわれに何かを語ってくれているような気がしてならない。

注

- 1) 本稿は「英語教員養成における教師の英語力：「文検」からの考察」と題して文部科学省に提出した報告書(田邊 2004)を大幅に修正したものである。
- 2) 事実、教科の規模は以下のごとく広範囲にわたるものであった。例えば、第18回の学科目(1904)を示す。

修身, 教育, 国語及漢文, 英語, 仏語, 独語, 歴史, 日本史・東洋史, 西洋史, 地理, 数学, 算術・代数・幾何, 三角法, 解析・幾何, 微分積分, 物理及化学, 物理, 化学, 博学, 動物及生理, 植物, 鉱物, 法制及経済, 図画, 毛筆画用器画, 鉛筆画用器画, 家事及裁縫, 家事, 裁縫, 体操, 簿記, 農業, 商業

- 3) 以下にまとめたものが文検英語科用参考書の代表的なものである(含む高文検用参考書)。

狩野力治 (1914)『文検中等教員各科受験法』国民教育会

伊東勇太郎 (1925)『文検受験用 英語科研究者のために』大同館書店

井上孝一 (1928)『文部省検定英語科受験準備の指導』啓文社書店

宮本五郎 (1929)『文検英語問題解答集』大同館書店

實方清 (1931)『最新指導 文検標準 英語科の研究』大同館書店

田中芳意 (1934)『文検英語科受験法』日英書林

高須豊 (1934)『文検英語科の徹底研究』大同館書店

この内、伊東(1925)に関して、文検最後の合格者であった安藤貞雄は以下のように述べている(澤田(編)1990)：

文検の手引きは、伊東勇太郎『文検英語科受験者のために』という本で—この本は、残念ながら、いま手元がないので書名は記憶による—これは3年間で英語科教員検定に合格するように、第1年度、第2年度、第3年度に分けて、英文法や英文学や教授法の各分野で読むべき参考書が紹介され、読み方が示唆されていた。著者は、訳詩でも令名の高い英文学者で、英語英文学への情熱がひしひしと伝わってくるような名著であった。(p. 497)

また偶然ではあるが、柴田（柴田・藤井 1985）も同書について語っている：

柴田：そうです。当時、伊東勇太郎の『文検受検用－英語科研究者の為に』という本がありましてね。長崎高商の教授で、ずいぶん長生きされて、最近までお元気だったようですよ。（p. 25）

- 4) 冒頭で述べたように文検に関する英語教育の研究は数少ないが、茂住（2003）は文検を、戦前の中学校教授要目、試験官（日本人・外国人）、さらには予備試験・本試験の3つ視点からすぐれた分析を行っている。
- 5) しかしながら文検の学びは昨今の「文法・訳読法」の復権を願う主張（例えば斎藤 2003）とは相容れないことを明記しておきたい。論じてきたように文検受験者は訳読、文法で得た知識では止まらず（すなわち変則主義には陥らず）、さらに音声運用能力を介し、他の言語スキルへと有機的につなげて行ったのである。

参考文献

- 海後宗臣.(1971). 『教員養成<戦後日本の教育改革 第8巻>』東京: 東京大学出版会
- 儀同保.(1992). 『獨学者列傳』東京: 日本評論社
- 国立大学協会教員養成制度特別委員会報告書 (1998). 『大学における教員養成』東京: 大空社
- 小寺茂明・吉田晴世.(編).(2005). 『英語教育の基礎知識 教科教育法の理論と実践』東京: 大修館書店
- 斎藤兆史.(2003). 『英語達人塾 極めるための独習法指南』東京: 中央公論新社
- 澤田治美.(編).(1990). 『安藤貞雄博士退官記念論文集 ことばと文学と文化と』東京: 英潮社新社
- 柴田徹士・藤井治彦.(1985). 『英語再入門』東京: 南雲堂
- 高梨健吉.(1985). 『英語の先生、昔と今—その情熱の先駆者たち—』東京: 日
図ライブ

- 田中菊雄. (1960). 『わたしの英語遍歴—英語教師のたどれる道—』 東京: 研究社
- 田中菊雄. (1992). 『英語研究者のために』 東京: 講談社
- 田邊祐司. (1994). 「英語独学者の知の水平線: 伊東勇太郎『文検受験用英語科研究者のために』から」 中国地区英語教育学会第 25 回総会・研究大会発表資料 (岡山市 岡山大学)
- 田邊祐司. (2004). 「英語教員養成における教師の英語力: 「文検」からの考察」 『中学・高等学校における英語教育及び教員の研修プログラムに関する研究』 報告書 文部科学省「英語が使える日本人」の育成のための行動計画・第 2 研究グループ: 29-44 および巻末資料 (文検試験問題)
- 田邊祐司. (2007). 「大学以前の英作文: そのヨコ糸の脆弱性」 『英語青年』 10 月号, 2-4.
- 田邊祐司・三浦弘. (2000). 「発音指導の新たな試み: コミュニカティブ・アプローチの観点から」 『英語音声学』 No. 3, 609-630 日本英語音声学会
- 寺崎昌男・「文検」研究会. (1997). 『「文検」の研究 文部省教員検定と戦前教育』 東京: 学文社
- 寺崎昌男・「文検」研究会 (編). (2003). 『「文検」試験問題の研究 戦前中等教員に期待された専門・教職教養と学習』 東京: 学文社
- 東華堂編集部. (編). (1922). 『文部省 教員検定受検案内 附最近十二ヶ年間検定試験問題集』 東京: 東華堂書店
- 西田耕一. (1997). 『評伝 栗野健次郎』 気仙沼: 耕風社
- 牧昌見. (1971). 『日本教員資格制度史研究』 東京: 風間書房
- 山田昇. (1994). 『戦後日本教員養成史研究』 東京: 風間書房
- Burns, A. & Richards, J. C. (Ed.). (2009) *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.

資料

伊東勇太郎(1925)『文検受験用 英語科研究者のために』の目次

- ・総論
 - 第一章 英語研究の興味
 - 第二章 試験の模様
- ・本論
 - 第一章 過渡時代
 - 必要書目
 - 第一節 解釈力
 - スケッチ・ブック, 単語, トレジャア・アイランド, 熟語, 会話の用句, 引用句
 - 第二節 作文力
 - 和文英訳の書物の熟読暗記, 英語青年の和文英訳欄
 - 第三節 文法力
 - Nesfield 文法
 - 第四節 詩
 - 詩は英語の骨髄, センテンス・ストレス, 詩の読み方, 詩の入門としてのテニスン
 - 第五節 発音学の知識
 - 発音は語学研究の基礎, フォネティック・サイン, 英語のリズム, ウイーク・フォーム
 - 第六説 英文学史の知識
 - 文学的傾向と語学的傾向, 英語研究の背景としての英文学史の知識
 - 第七説 雑誌
 - 時事英語, 英語青年の内容
 - 第八節 辞書
 - 斎藤氏の中辞典, 語源の研究, ジョウンズの発音辞典
 - 第九節 解釈力養成着眼点
 - 文脈を明瞭に看取すること, 単語の暗記暗誦, ノート・リーディング
 - 第二章 中堅時代
 - 必要書目
 - 第一節 解釈力
 - ヴィカー・オヴ・ウェイクフィールド, ユーマーと格言的名句, クリスマス・キャロル, 切れば血の出る文章, セサミ・アンド・リリーズ, カアライル, ラム, バンヤン, トマス・ハアディ, ギシングの短編
 - 第二節 作文力 復文法, 作文の模範として選ぶべき英文の名家, ストウ夫人, デ・クインシー, サッカリー, リーダーの四, 五, 選訳法, ロジェーのセソーラス
 - 第三節 文法力
 - ネスフィールド第四文典の続き, 語源の説明, 外来語混入の由来
 - 第四節 詩
 - 詩を味わう素養なき者は通過せず, 英詩選訳, ゴウルドン・ツレジャリーは英語の唐詩選
 - 第五節 英国事情
 - クロンのリッツル・ランドナー, 英国風物談
 - 第六節 発音学の知識

ジョウンズの発音学，イントネーション・カーヴ

第七節 英文学史の知識

ブルック氏英文学史，時代別の概観

第八節 会話

ヒアリング，フォーミュラの暗記，小説速読，耳慣らしの緊要，暁の水練，リッツル・ランドナー，卓上演説

第九節 新聞

一度は通過すべき関門，生きた英語，見出しは簡単にして印象的，英字新聞の読み方

第十節 書簡文日誌

日誌で達文家となる，なぐり書きに

第十一節 辞書

コンサイス・オックスフォードは小辞書中の権威，言葉の真の意味が解る

第三章 博渉時代

必要書目

第一節 読書力養成

ピック・ウィック・ペイバズ，リツル・ネル，オリヴァ・ツイスト，サイラス・マーナ，ハーディ翁の傑作の数々，エグドン・ヒース，サーター・リサータス，エッセイ三冊，エッセイズ・オヴ・イーリア，ホウムズ，沙翁劇三冊，ジュリアス・シーザー，ヴェニス商人，ハムレット

第二節 作文力養成

プレシー・ライティング，筋を我が文章で綴る

第三節 文法力養成

読書の際の実地討究，ネスフィールド第四文展の精究，修辞学，隠喩法，婉曲法，市河氏 英文法研究，細江逸記氏英文法汎論

第四節 詩

グレイ，バーンズ，コリンズ，ブレイク，シェクスピア，スペンサア，バイロン

第五節 英国事情

ロンドン案内記，マクス・オレルのジョン・ブル

第六節 会話

大切なヒアリング，英語を記憶の奥殿に祭り込まず随時随所唇頭に浮び来らしめよ，指端に常備，直読直解，英語で考える

第七節 発音学

ジョウンズ，音表文字英散文，楽しみがてら勉強がてら

第八節 英文学史

小日向定次郎氏現代英文学講話，英文学紹介の権威，我国目下の英文学研究の大家

第九節 教授法

諸種の教授法，古色蒼然たるリードル・メソッド，オラル・メソッド，口の体操，繰り返し，習慣形成，メカナイジング，キャテナイジング，フォネティック・サインで発音を正確に，

第十節 神話聖書の知識

ゲイリー氏の古典神話，バイブルは人間文書

第四章 試験前三ヶ月の勉強法

第五章 合格後の勉強法

最近文検英語試験問題集

Targeted Correction for Written Assignments: A Win-Win Approach

Marybeth Kamibepu and Jeffrey C. Fryckman

Overview

Almost all language teachers, collect, comment on, correct, grade and return written work of some form. Some students analyze and learn from the corrections. Other students file away or even throw away work without ever looking at it. Still others may look at the teacher's comments, become confused by all the markings, and give up. How do teachers feel when in some cases they spend more time on the assignment than the student did? How do students feel when there is so much red ink on the page that they cannot discern between the good parts and which parts need improvement? This paper seeks to outline a win-win approach for correcting written assignments to make both the teacher's time and the students' time more effective, useful and focused.

Students and teachers alike embrace the need for correction to improve accuracy. However, both groups also tend to shy away from correction because it can be perceived as overwhelming and time-consuming for minimal impact. Teachers struggle with questions such as: How much should be corrected? How native-like should writing be? Should every error be marked even when it is clearly beyond the student's current language skills to understand? How much time should be devoted to global or discrete-point corrections? What about organization and content? All of these issues are important; however, this paper will focus on an

approach, with variations, for discrete-point corrections in written assignments.

The basic approach begins before an assignment is given. The teacher can consider what points the students need to concentrate on, or what points or skills the students need to successfully complete an assignment. For example, if students are going to describe a room where they live, then focusing on the simple present tense and/or prepositions, as in, “there is a wooden bookcase under the window” could be a useful to target. In addition, the same assignment could be used for a higher-level class, or even a higher-level student in the same class, targeting adjective order and usage. So this approach allows for individualization and differentiation within a class without additional workloads being placed on the students or teacher. Next, including these items on a checklist, grading rubric or a peer-evaluation form could be useful. The checklist could also be developed or added to after the assignment is submitted to the teacher based on what the teacher finds when reviewing the work. Thus, before the student even undertakes the assignment, the teacher has already started to target review and practice items, and some criteria for grading when appropriate.

Another part of the teacher preparation for using this approach is to recognize that you do not need to mark or correct every error or mistake. Marking three to five items per page for written work tends to be most appropriate. By making fewer corrections, teachers can increase effectiveness by allowing the students to focus on the areas where they need the most work. It also reduces correction time so that feedback and additional assignments can be more individualized. The writing assignment, thus, becomes more of a teaching/learning tool and assigns more responsibility to the learner for correcting and learning. The reduction of red ink may also reduce the students’ affective filter and make the revisions and corrections more approachable for them. In this way, the students

become more a part of the process and not just a receiver of information via corrections. This approach and the rationale should be discussed with the students to help them feel secure with fewer corrections and more responsibility. Then the teacher is ready to assign some work.

Next the students receive the assignment and do the work. There may be a checklist, grading sheet or assignment paper for the students to refer to as they complete the task. If appropriate, there may be some time for peers to proofread the work for basic punctuation or basic grammatical and spelling errors. Any peer review or help should also be targeted so as not to overwhelm either reviewer or student. Then the work is submitted to the teacher. The teacher then selects a target number of and/or type of corrections to make. Keeping in mind that limited markings per page is best, the teacher determines what is reasonable and most useful for the student to focus on. This depends on the level of the student, the curriculum objectives, the expertise of the teacher, and where the greatest gap in practice or knowledge of the student lies. This style of correcting lends itself to helping individual students in different ways and with different items. A simple system can also be established for specific markings like circling a word for spelling or underlining a verb for tense problems. An easy to understand, and easy to mark for, system seems to work best. Below, this paper illustrates one system that employs this approach, which can be modified depending on the teacher and the teaching context.

After the student's work is returned, the teacher can follow up on how the corrections are interpreted, understood, and acted upon by using this information to select further corrections, design reinforcement lessons to correct common problems, and continue to monitor improvements and further concerns. There are many ways to organize corrections and to track trends and improvement. One way to do so is by

keeping a portfolio of written work and putting the corrections directly on the assignment within the text or at the bottom. Other options include keeping a grammar journal with the original sentence written with the original mistake underlined, and then the corrected sentence next to or under it. A space or a box can be included for the teacher to initial the correction. For more advanced classes, students can be asked to identify the types of mistakes they have made in the same journal or on the original paper. Other record-keeping devices could be within a student attendance card or sheet, or kept on index cards for study and review. Each teacher can develop and tailor an appropriate and user-friendly system based on their teaching context for this approach.

In practice, how does this approach of teacher-guided, targeted corrections, and more learner-autonomy and responsibility for the students play out in the classroom? Below is one example from an oral communication class with first-year students. Remember that while the approach is the same, teachers can create tailored systems that fit the students they have and the unique contexts they are in. Sometimes the modifications are even on a class-by-class basis.

An Example of the Approach in Action

This section describes a simple yet effective method for dealing with correction of written assignments in a lower-level oral communication class. It focuses on correction of only particular—targeted—items for better efficiency and efficacy, which reduces teacher workload while increasing learner responsibility. The system also provides data for tracking student progress as well as data for determining selection of review work or lesson materials for individuals or whole classes.

Definitions

Definition of Written Assignments

For this particular system, written assignments are defined as any outside of class homework that is submitted to teachers by students for correction and evaluation. These could be anything from paragraphs, essays and papers, to fill-in-the-blank worksheets with sentence level work. The system described is applicable to and effective for all, and generally at any level.

Definition of Targeted

In the system described below and for this overall approach, “targeted correction” refers to the process of selecting only certain items in a student’s or class’ written assignments to mark, and makes use of the difference between mistakes and errors.

Definition of Mistakes vs. Errors

A mistake is a random performance oversight for which the student possesses correct knowledge concerning the rule or standard usage to self-correct. On the other hand, an error is a performance deviation from standard usage or a rule of which the student is not aware.

Procedures

Pre-teaching

Prior to any assignments being given, students should be taught all the components of the correction system. These are: the difference between mistakes and errors; a system of marking corrections; a notation method students must use for resubmitting assignments with their attempts at correction; a teacher feedback system; a logging/tracking/evaluation system; and a possible proofreading component. In addition, it is important to emphasize, that when targeting is used, other mistakes/errors will be ignored.

Explanation of Mistakes vs. Errors

First, students must be made aware of the difference between a mistake and an error. Though usually new to them, this difference is generally not hard for them to grasp, especially when done by example on the board. A sentence with two or three of each type, mistakes and errors, is used. The total number of mistakes and errors is announced. Groups are asked to discuss and identify what needs to be corrected.

Example sentence, problem areas are shaded for a total of seven items:

Hers¹ old² sister have³ I⁴ dog and 11 car⁵ now. But⁶ she has not any husband⁷.

Students will generally be able to identify the problems in 1, 3, and 5, marking them as mistakes. Most (at the level of the class this was used in) will not be able to rectify 2, 4, 6 and 7, thus identifying them as errors in this class' knowledge base. This in turn gives the teacher, and even more importantly the students, an awareness of what they should work on and how their time should be spent.

Key:

- | | | |
|----------------|------------------------|---|
| 1) hers → her | 4) I → one | 7) has not any husband* → isn't married |
| 2) old → older | 5) cat → cats | (or) → doesn't have a husband |
| 3) have → has | 6) now. But → now, but | |

(*Note: Though British English still uses “have/has not...” it is becoming rather archaic and would generally not be used in this case.)

In addition, it must be explained and stressed at this time that mistakes are the work of the student to focus on and to correct, and that errors are the work of the instructor to correct and to explain. Also, the types of mistakes/errors can be discussed as part of the correction process, if student level allows for this (in the case of non-L1 speaking teachers), and if this kind of discussion does not detract from the goal of efficiency. For example, the teacher can explain that (3) is a simple agreement problem, (4) violates a formal rule, and (7) is a matter of usage.

Marking System

A very simple system using circles, underlining, parentheses, and lining through, is used to indicate items that need to be corrected. (Individual teachers can modify, expand or reduce this according to the general principles of the approach outlined in the introduction.) The teacher selects items to highlight using a variety of options depending on the desired purpose and outcome. A partial list is provided here:

- targeting the most serious errors
- targeting errors linked to a particular or the current lesson/topic
- targeting an individual student's weak points/areas

- targeting a whole class' weak points/areas
- targeting common errors of a particular linguistic group
- targeting lexical issues, such as usage, collocation, spelling, word form
- targeting individual grammar issues, such as tense, agreement, etc.
- targeting curriculum objectives
- targeting items/areas that will soon be tested
- targeting register

Marking System Key:

- circles → O = something is missing/needed (number and position can be used to give hints: OO /_o / ^o)
- underlining = the item is incorrect/not needed
- (parentheses) = the item is not incorrect, but there is a better option
- ~~lining through~~ = incomprehensible, try again

The above can be overlapped when necessary: (O example^O)

Example marked assignment with all issues addressed to provide sufficient examples for the reader to understand the system, i.e. no targeting used (markings usually in red pen).

Assignment: Interview three people about something they got angry about recently and report their stories in the spaces below. (Names changed for anonymity.)

1) Name: *Taro*

He was angly (about) his friends. One day the (circle) he belongO to had practice.

He participated O it₀ but his same class (circle) memberO didn't come. So he (became lonely).

2) Name: *Keiko*

She was angly (about) her sister. She (kept) O ice cream in (a) (refrigerator). But when she came (back) after (job) (there was no ice cream in a (refrigerator)). (After that), she asked her sister OO. She ~~sayed~~ O "I have eaten it." So she is angry.

3) Name: *Hanako*

She was angly (about) her friends. Her friends came O her (room), and they ~~scattered there~~. So she was angly.

Notation Method for Resubmitting Marked Assignments

Students then number the marked items and make a list (see example below), indicating whether the marked item is a mistake, and then correct it, or whether it is an error, requiring teacher assistance. In some cases, students will also correct errors themselves by consulting a dictionary, classmate or other source. By doing any of these, learner responsibility is enhanced and teachers' workloads are reduced. (Again, all needed corrections have been indicated to provide the reader with a sufficient number of examples.)

Student Numbered and Self-corrected Example:

1) Name: *Taro*

He was angly¹ (about)² his friends. One day the (circle)³ he belong⁴ to had practice. He participated O⁵ it⁶ but his same class (circle)³ member⁷O⁸ didn't come. So⁹ he (became lonely)¹⁰.

#	<u>M/E</u>	<u>correction</u>	<u>how corrected</u>
1)	M:	<i>angly</i> → <i>angry</i>	<i>spelling mistake, I knew that</i>
2)	E:	<i>about</i> → <i>at</i>	<i>asked a classmate</i>
3)	E:	<i>circle</i> → <i>club</i>	<i>checked J/E dictionary</i>
4)	M:	<i>belong</i> → <i>belongs</i>	<i>just mistake</i>
5)	E:	<i>needs 'in' after participated</i>	<i>checked online dictionary</i>
6)	M:	<i>needs comma</i>	<i>just I forgot</i>
7)	E:	<i>I have no idea.</i>	
8)	E:	<i>I have no idea.</i>	
9)	M:	<i>So</i> → <i>So,</i>	<i>just mistake</i>
10)	M:	<i>lonely</i> → <i>alone</i>	<i>just mistake</i>

Teacher's Review of Student's Corrections

The teacher then reviews the student's corrections of mistakes, checking to see if they are accurate or not, and also supplies corrections for any errors the student has made. In addition, explanations for errors can be provided at this point (on the assignment) or dealt with as class lessons or in individual feedback sessions. For a quick and easy way to track, tabulate, and indicate the student's success or failure at making corrections, a simple mark can be made for each one, in this case *maru* (a circle) and *batsu* (an X) are used. (Teacher's comments in non-italic.)

#	<u>M/E</u>	<u>correction</u>	<u>how corrected</u>
O 1)	M:	<i>angly</i> → <i>angry</i>	<i>spelling error</i>
O 2)	E:	<i>about</i> → <i>at</i>	<i>asked a classmate</i>
O 3)	E:	<i>circle</i> → <i>club</i>	<i>checked J/E dictionary</i>
O 4)	M:	<i>belong</i> → <i>belongs</i>	<i>just mistake</i>
O 5)	E:	<i>needs 'in' after participated</i>	<i>checked online dictionary</i>

- O 6) M: *needs comma* *just I forgot*
- X 7) E: *I have no idea.* → ‘member’ needs ‘s’ to agree with ‘friends’
- X 8) E: *I have no idea.* → but the other freshmen members
- X 9) M: *So* → *So,* → ...come, so he...*just mistake*
- X 10) M: *lonely* → *alone* *just mistake* → felt a little uncomfortable

Note that the student has accurately self-corrected six out of ten problems, three of them being errors, i.e. something she did not know previously, but investigated and discovered for herself. This is not an unusual ratio for self-correction, showing that proofreading is indicated, and should also be a component included in use of this approach. Also, one problem (10) was identified by the student as a mistake, but was actually an error. This is an example of how the system allows teachers to not only identify what a student’s mistakes and errors are, but also what false assumptions in the student’s knowledge base are.

Targeting

In the above examples, all items requiring correction were indicated to demonstrate the marking system. However, rather than marking all of these problematic areas in an assignment, as above, what this focused approach allows for and promotes is the targeting of only selected items for particular reasons, such as (repeated from above section on marking for convenience):

- targeting the most serious errors
- targeting errors linked to a particular or the current lesson/topic
- targeting an individual student’s weak points/areas
- targeting a whole class’ weak points/areas
- targeting common errors of a particular linguistic group

- targeting lexical issues, such as usage, collocation, spelling, word form
- targeting individual grammar issues, such as tense, agreement, etc.
- targeting curriculum objectives
- targeting items/areas that will soon be tested
- targeting register

In these ways, teachers can tailor the corrections to their own needs or the needs of particular students, classes, or even the curriculum. Below are some examples of targeting.

Example 1 of Targeted Items, Usage:

1) Name: *Taro*

He was angly (about) his friends. One day the (circle) he belong to had practice. He participated it but his same class (circle) member didn't come. So he (became lonely).

In this example, only incorrect use of lexical items is indicated, and other mistakes or errors are ignored. (Reminder: It is important to emphasize, when targeting, that other mistakes/errors will be ignored so that students do not assume that all other areas are correct.) Thus, only three items are identified, allowing the student to focus on only them, while at the same time, reducing the teacher's workload.

Example 2 of Targeted Items, Articles:

2) Name: *Keiko*

She was angly about her sister. She kept ice cream in a refrigerator. But when she

came back after job there was no ice cream in a refrigerator. After that, she asked her sister. She sayed "I have eaten it." So she is angry.

In this case, only the marking of incorrect article use is undertaken. Thus, the student will only have to spend time investigating why her use of 'a' is incorrect, and the teacher can focus on explanations concerning this, if the student reports it as an error. In addition, a worksheet or reference material on article use could be given to this student for further individual study, or if others in the class have the same trouble, a lesson on it can be conducted for all.

Example 3 of Targeted Items, Reported Speech:

2) Name: *Keiko*

She was angly about her sister. She kept ice cream in a refrigerator. But when she came back after job there was no ice cream in a refrigerator. After that, she asked her sister: She sayed "I have eaten it." So she is angry.

This time, besides the obvious spelling mistake and omission of the comma, which will probably be self-corrected by the student, reported speech is the targeted item here. As this is a common problem with ESL/EFL students, the rationale behind a targeted approach says that it is worthwhile to focus only on this item, and give concrete and thorough feedback on it.

Explaining Correction of Errors

Correction of errors can either be explained directly on the assignment, or in individual or whole-class sessions, depending on how individual or common the errors are. In addition, the teacher can gather support materials for review or create

whole lessons for large or small groups based on the data garnered from the corrections, using such to explain and reinforce corrections. The teacher has time available to do this because assignments are not marked for every insignificant mistake, and the responsibility for mistakes is shifted to the learner. Thus, the teacher has more time to prepare for focusing on error correction. Plus, students and/or whole classes benefit from this more individualized and tailored approach, making the system more efficient and effective. Everyone is working on personalized items because only a few important targeted corrections have been made.

Logging and Tracking Systems

Another benefit of this system is use of logging and tracking systems for mistakes and errors, which the students can use for study and the teacher for planning and evaluation. Various forms can be used, from simple recording of ratios of mistakes versus errors (M:E, in the example above 6:4) directly on written assignments, or with separate graphs or lists to show performance/progress, to a complete list of all mistakes and errors logged in a journal or on flash cards for study, or for use as a portfolio. Also, what is chosen for recording in such systems can be determined by the instructor or the students themselves, allowing for flexibility for the teacher or enhanced learner responsibility for students.

Proofreading

Proofreading, albeit after the fact and with teacher assistance, is more or less an enforced part of the overall system. By shifting the responsibility for correcting mistakes to the students and having them identify errors, they are in essence, proofreading their work after the fact. However, if desired, a proofreading

component can be added to the system beforehand by having students do so in class before handing in assignments, or by instituting a system of negative or positive motivation. For example, points can be deducted for the number of mistakes that aren't caught before submission.

Rewriting

As an additional step in the overall system, teachers can require rewriting of the assignments to reinforce use of the correct targeted forms. However, this is only recommended when all mistakes and errors are addressed so that students do not practice incorrect items.

Conclusion

After examining the approach illustrated in this paper, and the example correction system depicted above, there is much to consider in regard to this type of correction system. One might ask what is good about this approach for teachers? Or, is it good for the students? And, what does it accomplish? The answer to those questions lies in the title of this paper. It is a 'win-win' for all because it accomplishes the objective of providing effective and efficient correction for written assignments.

What specifically are these win-win components? One is the win-win concerning enhanced learner responsibility, which goes hand-in-hand with more individualized attention on every submitted assignment, which in turn leads to the creation of personalized grammar reference materials to review and study. By shifting more responsibility to the learners, they are forced to remedy their own mistakes and to 'notice' their errors. In addition, by having students understand the

difference between mistakes and errors, increased proofreading is enforced and proofreading skills are enhanced, empowering students and freeing up teachers to put more time and effort into true problem areas instead of a redundant review of simple mistakes—again, win-win. Another win-win is the flexibility the approach allows in regards to individualization of feedback and teaching at the student and class level. Teachers can choose which corrections are good for each student or each class, and students benefit from this tailored attention—win-win. The approach also provides predictability and a sound routine for how writing problems will be addressed, corrected, studied and reviewed, leading students to become more invested in assignments, since they know they will be working with them again, and allowing teachers to be more productive—win-win. And too, students will no longer dread getting back a paper full of red ink with incomprehensible and demoralizing, and thus useless, corrections. This should enhance motivation because students will take care of mistakes themselves, and in the process begin to eliminate them, and confounding errors will be dealt with in digestible chunks. As well, teachers will not have to spend time fruitlessly marking assignments, but will instead see their targeted and focused efforts making a real difference—perhaps the most important win-win.

Thus, the organization and rationalization of time and effort, of teaching and learning, and enhancement of shared responsibility supplied in this approach opens up an efficient and personalized two-way street of learning between teacher and student, which allows students to see how their own imperfect writing can be a powerful learning tool. How well they use it is up to them.

Collaborative Learning as the Foundation for Using Blogs with Second Language Classes

Peter Longcope

1. Introduction

In 1991, Garrett divided pedagogical software into 5 categories—tutorials, drills, games, simulations, and problem solving. In revisiting this typology, Garrett (2009) states it “is irrelevant today” (p. 722), dividing current CALL into 3 categories, tutorial, engagement with authentic materials, and communication. In determining what technology is appropriate for use with classes, Chew, Jones, & Turner (2008) point out that it is important for educators to ensure that the technology they choose meshes with the educational philosophy of the class. Much recent work on web 2.0 technology, especially blogs, has emphasized a connection between this technology and collaborative learning. This paper will explore this connection in language classrooms by providing first a brief look at collaborative learning and then discussing the use of collaborative learning within the language classroom and within blogs generally. The paper will then end with a look at how blogs can promote collaborative learning among language learners.

2. Collaborative Learning

The fundamental premise upon which collaborative learning is founded is that learning takes place in a social environment and that when students are working together or with an “expert” learning can be facilitated. As Smith and MacGregor (1992) explain, the notion of learning within a collaborative learning perspective is seen as “an active, constructive process: to learn new information, ideas, or skills,

our students have to work actively with [this information, these ideas, or these skills] in purposeful ways” (p. 11). In other words, students learn not simply by studying and memorizing but through actively using that which is meant to be learned, constructing new ideas and placing new information within the information that they already have. A key component of this construction of new knowledge is that learners work in a social setting, constructing this knowledge with the aid of others. Of this social construction, Smith and MacGregor state, “In collaborative learning, there is the intellectual synergy of many minds coming to bear on a problem, and the social stimulation of mutual engagement in a common endeavor. This mutual exploration, meaning-making, and feedback often leads to better understanding on the part of students, and to the creation of new understandings as well” (p. 12).

Another key concept often discussed within the framework of collaborative learning is that of Vygotsky’s zone of proximal development (ZPD). The ZPD is that place where a learner, while not able to complete a given task on his/her own, is able to complete it with the assistance of another. Through social interaction and collaboration, that is, learners can surpass their own individual abilities to complete tasks that they otherwise would not be able to complete, and in the process, begin to acquire the knowledge of how to complete those tasks on their own. About the ZPD, Lantolf (2000) states, “it seems clear that people working jointly are able to co-construct contexts in which expertise emerges as a feature of the group.... The ZPD, then, is more appropriately conceived as the collaborative construction of opportunities ... for individuals to develop their mental abilities” (p. 17). Thus, as learners are collaborating with one another the expertise that learners draw on to aid in their development comes not necessarily from any one individual within the dyad or group, but from the group itself.

A final concept that should be mentioned is the concept of scaffolding. Within the perspective of collaborative learning, scaffolding is that which leads the learner to develop new skills or to construct new knowledge. Ge, Yamashiro, and

Lee (2000) say that this is made possible because scaffolding works to make the task less complex and to model expert performance for the learner. In this way, as learners collaborate, the group is able to demonstrate for each individual learner how to accomplish the task while at the same time making the task less complex by allowing contributions from multiple sources. Rather than having one individual being overwhelmed by the task, each individual learner is able to use his/her current knowledge to further the group's efforts while observing how and what other members contribute. Each individual learner can then take those observations and apply them to what he/she already knows in order to construct new knowledge of the task or subject matter.

3. Collaborative Learning and Second Language Learning

In recent years, researchers and teachers have started making use of collaborative learning in the language classroom. While Krashen's (1985, 1988) proposed Input Hypothesis has influenced language teaching¹, Swain (1985, 1995) pointed out that comprehensible input is not sufficient for language learning, that opportunities to produce the language are at the very least facilitative of acquisition. Moreover, van Lier (2000) states, "In Gibson's ecological psychology, as in the work of Vygotsky, Bakhtin, and their respective followers, the unit of analysis is not the perceived object or linguistic *input*, but the active learner, or the *activity* itself" (p. 253; italics in original). Both of these issues with regards to input and output are important with respect to collaborative learning in the language classroom.

First, van Lier's (2000) comment about input gets back to the issue of collaborative learning in that learning, specifically here language learning, takes place not simply by receiving input related to new linguistic forms, but rather by doing so within a given activity. Furthermore, that activity not the form is what is

¹ The Input Hypothesis states that access to input that is slightly beyond a learner's current language level is both necessary and sufficient for second language development.

most important. The activity the learner is engaged in is what allows for interaction with new linguistic forms and is what gives those new linguistic forms meaning. That is, through collaboration with others, the learner is able to gain exposure to new linguistic forms, forms which are slightly beyond the current level of the learner, and at the same time, through this same collaboration with others, the learner is able to gain an understanding of these forms.

Swain (1985, 1995) focuses not on the activity but rather on the language that the learner produces, stating that learning is facilitated not only by giving learners an opportunity to produce language, but by producing it in situations where their attention is drawn to the forms they are attempting to produce. In recent research, Swain (2000; Swain & Lapkin, 2001) investigated this facilitation by looking at collaborative dialogues, that is, output that learners produce as they collaborate to produce or re-produce a written or oral text. What Swain has found is that in these collaborative dialogues, learners often focus their discussions on the language they are trying to produce and in doing so negotiate about what are or are not appropriate language forms. Swain and Lapkin state, “the activity of writing collaboratively led students to discuss their own language use as they encountered problems. They brought to conscious attention gaps in their own knowledge and worked out possible solutions through hypothesis formation and testing, relying on their joint linguistic resources” (p. 110). What can be seen in this comment, then, is exactly what was said regarding collaborative learning: the dyad or group creates an expertise that the individual learner working alone would not have, and so the individual learners can each draw on the group-created expertise in developing their knowledge of the language.

Finally, Donato (1994, 2000) explores the use of scaffolding in second language classrooms. In doing this, Donato (2000) describes a study done by Takahashi in 1998, which investigated classroom interactions within an elementary school Japanese as a foreign language class. As Donato shows, within the study are

clear examples of conversations that the students had with one another and with the teacher in which the students and the teacher engaged in scaffolding work in order to aid the other students, and that through this scaffolding work, students were able to develop from producing one-word utterances to producing much longer utterances. Through this scaffolding work, learners were able to mitigate the complexity of the tasks for their peers and were able to provide well-formed examples of the target language, thus aiding in their peers' language development.

4. Collaborative Learning and Blogs

Since almost the beginning of blogging, researchers and educators have argued that blogs can be used beneficially in education (Bartlett-Bragg, 2003; Ferdig & Trammell, 2004; Kadjer & Bull, 2003, 2004; Oravec, 2002; Rovai, 2001; Tan, Ow, & Ho, 2005). One reason that has often been cited is the connection between blogs and collaborative learning. Ferdig & Trammell argued that blogs foster collaborative learning because they promote knowledge construction in two ways. First, in creating blog posts, students are encouraged to publish their thoughts on a particular topic. In publishing their thoughts in this way, students are pushed to formulate their ideas about that topic into coherent thought. Once they have published their thoughts about the topic, then other students can read them and use them as aids in developing their own thoughts about that topic. Moreover, as Tan, Ow, & Ho state, "The ability to comment on these ideas enables individuals to participate in social construction of knowledge and meaning making. Scaffolding of the meaning making process carried out through commenting can further enhance learning" (p. 3). Due to the comment feature of blogs, the teacher or other students can give feedback to the original poster in the form of comments. The comments together with the original blog post allow for the social construction of the students' knowledge regarding the topic under discussion.

Another way that blogs can contribute to the collaboration of students is to

open the discussion to students who may not otherwise be involved. As Miceli, Murray, & Kennedy (2010) point out, blogs allow students who might feel uncomfortable speaking out in class to join in the discussion. Collaborative learning is usually thought of as carried out in dyads or small groups (Smith & MacGregor, 1992), but this is at least partially due to the spatial and temporal constraints of the classroom. Blogs, however, create virtual classroom space that is constrained by neither time nor space, thus allowing all students willing to contribute to the construction of knowledge the opportunity to do so. As such, new voices can be heard from and often are (Ward, 2004).

While most of the work cited above regarding the use of blogs in education has come from content classes, there has been an equally strong call for making use of blogs in the language classroom (Ducate & Lomicka, 2005, 2008; Godwin-Jones, 2003; Jones & Nuhfer-Halten, 2006; Murray & Hourigan, 2008; Pinkman, 2005; Rezaee & Oladi, 2008; Warschauer, 2010). As Ducate & Lomicka (2008) argue, “Students interact as readers and writers as they co-construct their own learning, thus social interaction becomes necessary to second language learning” (p. 11). Miceli, *et al.* (2010) point out that blogging allows for students to use the language in authentic communication with other students. Both Ducate & Lomicka’s (2008) and Miceli, *et al.*’s statements about using the language in meaningful activity tie back to van Lier’s comments, discussed above, regarding the importance of participating in collaborative activity in gaining access to and learning new linguistic forms. In engaging in the activities of authentic reading and writing in the target language, learners are presenting themselves and other students the opportunities to encounter new linguistic forms and, consequently, the opportunities to expand or restructure their knowledge of the target language.

There are other ways that blogs can contribute to language development within a collaborative learning framework. One way is that blogs have the potential to support the types of collaborative dialogue talked about in Swain (2000) and

Swain & Lapkin (2001) and discussed above. There is certainly the potential for students to negotiate about the appropriateness of certain linguistic forms within the comment section. Whether or not students actually do this, though, is an empirical question and more research needs to be done in order to completely address this question. A second way that blogs have the potential to contribute to language development is that students may include in their blog posting a discussion about the language itself. An example of such a blog posting can be found in Longcope (2011). In one blog entry discussed in this study, a student posts a video of a learner of Japanese discussing the difference between the meanings of the English phrase *high tension* and the Japanese phrase ハイテンション (*high tension*). In this way, the student is contributing to a social construction of knowledge of the English language. Again, while such blog entries are possible and apparently are made, the empirical question that needs to be addressed in the future is how common are such blog posts.

5. Conclusion

As can be seen from the above discussion, fostering collaborative learning within a class is a main goal of using blogs in education. Furthermore, this works well not only with content classes but also with second language classes. Blogs give students a place where they can use the language in meaningful discussion with one another and in so doing provide scaffolding for each other while engaging in co-construction of knowledge about the language.

References

- Bartlett-Bragg, A. (2003). Blogging to learn. *The Knowledge Tree*. Retrieved from http://knowledgetree.flexiblelearning.net.au/edition04/pdf/Blogging_to_Learn.pdf
- Chew, E., Jones, N., & Turner, D. (2008). Critical review of the blended learning

- models based on Maslow's and Vygotsky's educational theory. In J. Fong, R. Kwan & F. L. Wang (Eds.), *Hybrid Learning and Education: First International Conference, ICHL 2008* (pp. 40-53). New York, NY: Springer.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex Press.
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 25-50). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ducate, L. C., & Lomicka, L. L. (2005). Exploring the blogosphere: Use of web logs in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 38(3), 410-421.
- Ducate, L. C., & Lomicka, L. L. (2008). Adventures in the blogosphere: from blog readers to blog writers. *Computer Assisted Language Learning*, 21(1), 9-28.
- Ferdig, R. E., & Trammell, K. D. (2004). Content delivery in the 'blogosphere'. *THE Journal*, 31(7), 12-16.
- Garrett, N. (1991). Technology in the service of language learning: Trends and issues. *The Modern Language Journal*, 75, 74-101.
- Garrett, N. (2009). Computer-assisted language learning trends and issues revisited: Integrating innovation. *The Modern Language Journal*, 93, 719-740.
- Ge, X., Yamashiro, K. A., & Lee, J. (2000). Pre-class planning to scaffold students for online collaborative learning activities. *Educational Technology & Society*, 3(3), 159-168.
- Godwin-Jones, B. (2003). Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 12-16.
- Jones, Z., & Nuhfer-Halten, B. (2006). *Uses of blogs in L2 instruction*. Paper presented at the Southern Conference on Language Teaching, Valdosta, GA.
- Kadger, S., & Bull, G. (2003). Scaffolding for struggling students: Reading and writing with blogs. *Learning & Leading with Technology*, 31(2), 32-35.

- Kadger, S., & Bull, G. (2004). A space for "writing without writing". *Learning & Leading with Technology*, 31(6), 32-35.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Torrance, CA: Laredo Publishing Co.
- Krashen, S. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York, NY: Prentice Hall.
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 1-26). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Longcope, P. (2011). Using blogs with L2 listening classes in order to provide language learning opportunities. *Studies in the Humanities: The Journal of the Sushu University Research Society*, 88, 45-59.
- Miceli, T., Murray, S. V., & Kennedy, C. (2010). Using an L2 blog to enhance learners' participation and sense of community. *Computer Assisted Language Learning*, 23(4), 321-341.
- Murray, L., & Hourigan, T. (2008). Blogs for specific purposes: Expressivist or socio-cognitivist approach? *ReCALL*, 20(1), 82-97.
- Oravec, J. A. (2002). Bookmarking the world: Weblog applications in education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(7), 616-621.
- Pinkman, K. (2005). Using blogs in the foreign language classroom: Encouraging learner independence. *The Jalt CALL Journal*, 1(1), 12-24.
- Rezaee, A. A., & Oladi, S. (2008). The effect of blogging in language learners' improvement in social interactions and writing proficiency. *Iranian Journal of Language Studies*, 2(1), 73-88.
- Rovai, A. P. (2001). Building classroom community at a distance: A case study. *Educational Technology Research and Development Journal*, 49(4), 33-48.
- Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning? In A. Goodsell, M. Maher, V. Tinto, B. L. Smith & J. T. MacGregor (Eds.),

- Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education* (pp. 10-30). University Park, PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-114). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing* (pp. 99-118). Tokyo: Longman.
- Tan, Y. H., Ow, E. G. J., & Ho, J. M. P. Y. (2005). Weblogs in education. *IT Literature Review*.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 245-259). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ward, J. M. (2004). Blog assisted language learning (BALL): Push button publishing for the pupils. *TEFL Web Journal*, 3(1), 1-16.
- Warschauer, M. (2010). New tools for teaching writing. *Language Learning & Technology*, 14(1), 3-8.

グループ・モニタリング授業による 専門日本語教育の試み

小 川 都

1. はじめに

日本の大学において、日本語で専門分野を学ぶ留学生は、基本的な生活のための日本語能力や人間関係を豊かにするための日本語力以外に、大学生特有の専門分野での日本語能力（講義やゼミでの学習・研究活動に必要な言語能力、日本語での思考・表現能力など）も必要とされている（札幌・辻村 2006）。また、小宮（2003）によれば、上級日本語学習者（ここでは日本の大学に在学し、日本語能力試験 1 級合格者の留学生を指す）は、専門分野での学習をする際に日本語専門用語の不足や研究方法に対する不慣れなどによって、講義やゼミでの勉強を難しいと感じている人が多い。さらに、山本（2006）では、大学で養われる聴解力・理解力・読解力・文章表現力及び論理的・分析的思考力などは卒業後の職業生活や社会生活で営まれる知的活動に必要な日本語力へとつながっていくと述べている。

某大学に在学している学部留学生 50 名を対象に行ったアンケート調査では、上級レベルの日本語能力を持つ被調査者は、専門科目やゼミでの勉強が難しい、特に授業内容への理解とその内容に対する質問や、意見の産出は難しいという結果が得られた。さらに、上級日本語学習者と言っても、個々の学習経験も多様であり、また、専門分野も違うので、各々が抱える日本語学習上の問題も多岐にわたる。多様な背景を持つ学習者のニーズを教師一人で満たすことには限界がある。そのため、本研究では、専門分野の日本語を学習者同士によるグループでの勉強を行い、学習者同士がお互いにディスカッションする「グループ・モニタリング活動」という学習方法を取り入れてみ

た。グループ・モニタリングとは、グループで話し合うことを通して、学習者らが対象言語についての知識を内省し、修正する過程を指す。学習者の学習モニタリング過程を観察し、大学における専門分野での学習に必要な日本語教育の教授法の一つとして試みた。

2. 先行研究

2.1 専門日本語教育

西谷（2001）によれば、上級レベルの日本語力を持つ被調査者が教養科目の講義より専門科目やゼミのほうが難しいと感じる理由として「専門用語を知らないから」との回答が最も多かった。専門用語が使えるようになるには、まず、専門用語の概念への理解が必要だが、それだけでなく、一般語と同様に使い方の知識も必要である。ところが、従来の専門用語教育は専門的な概念の指導にとどまりがちであり、専門用語の使い方は国語辞典にも専門用語辞典にも記述が少ないため、留学生にとって大きな問題となっている。さらに、五味（1996）は、当然のことながら、専門講義の日本語は日常会話の日本語とはその語彙も表現も異なり、講義は教師側からの一方通行となる場合が多い。また、内容も抽象的で、難解な内容が速いスピードで耳に入ってくるので、理解するためには日本語による倫理的な話を聞いて理解する訓練を積む必要があると述べている。

2.2 グループ・モニタリング

教授方法に関しては、学習者が現状の言語能力をさらに伸ばしていくには、学習者自身が言語を使用する中で、誤用や非用に気づき修正を重ねながら新しい言語知識を再編成していくことが求められる。こういった「産出と言語知識との照らし合わせ」→「気づき」→「修正」の過程はモニタリングと呼ばれ、言語習得におけるメタ認知ストラテジーの一つとして研究されてきた（Oxford 1990）。Van Lier（1998）はこのようなモニタリングについて、二つの現象を指摘している。ひとつは個々の学習者が、自己の知識と与えられた

コンテキストとの照らし合わせにおいて起こる自己モニタリングであり、もう一つは、他者との相互作用によって、協同的になされるモニタリングである。後者の協同的なモニタリングについては、Long(1983)はインターアクション仮説を提唱し、以下のように主張している。「学習者同士での会話中で、お互いが相手の言ったことが理解できなかった際に、相手が理解できるように単語や表現を単純化し、学習者自身に自らの発話を修正することを促すことが出来る。そのことにより、誤りに気づくことができ、また、言い換えることによってインプットも得ることが出来る」。同じく Swain(2000)が言語形式に対する気づきを促すインターアクションの役割に注目して、グループで誤用訂正を行う学習者間ダイアログを提案している。そこで Swain は、学習者同士が「対象言語について対象言語でやりとりを交わす」ことは、学習者のアウトプットを促し、学習者同士が協同しながら言語知識を再編成していく手助けとなることを指摘している。本研究では、この協同的なモニタリングをグループ・モニタリングと呼ぶ。

3. 専門日本語教育の現状

専門日本語教育は日本語教育プログラムの中では新しい分野である。これまで、日本の政治・経済・文化・社会に関して幅広い知識や情報を教授する「日本事情」が専門日本語教育の中心であったが、最近では、各大学の留学生センターの中には、留学生のための専門用語の習得、専門分野に関する読解、論文作成など研究支援を目的とした授業を実施するところも増えている。

神戸大学留学生センターでは、「総合日本語コース」という名称で、大学院進学を目指す研究留学生や外国人研究者などを対象として、全学規模で日本語の補講授業が行われている。しかし、授業内容に専門分野の偏りが存在し、研究科によって履修者の専門日本語科目への参加の不均衡が見られる。

東京工業大学では、日本語教師・専門教師の協同によって、1995年4月より大学院留学生を対象とした授業科目「科学技術日本語」が開設されたが、それも大学院生や大学院に進学する研究生を対象にするプロジェクトであり、

5ヶ月間集中コースとして行われた。五味（1996）によれば、授業が始まる前に、日本語教師と専門教師と一緒に留学生のニーズ調査や専門分野別語彙リストの作成など念入りに打ち合わせが行われ、日本語教師、専門教師が交互に授業を行う形態として、第一週目に日本語教師が専門用語、漢字、文法事項などの言語要素、表現等を取り上げ、次週に専門教師が専門領域の講義を行うという方法が採用された。東京工業大学のチームティーチングの試みは「科学技術日本語教育」の第一歩を踏み出したことを評価したい。だが、授業内容については、教材関係で専門分野が限られていること、および授業方法についても教師から学生へ、上から下へとといった従来の一方的な教え方、また、学生が持っているスキーマや自己モニター能力を活用させていないことに疑問に思う。さらに、チームティーチングのあり方について、専門科目教師と日本語教師とのコミュニケーションが不可欠であるが、教師の負担を考えると長期的な交互授業の実施は困難ではないかと思われる。

4. グループ・モニタリングによる専門日本語教育の試み

今まで、専門日本語教育分野では大学院生や研究生を対象とする研究が多く、学部生に関する研究は少ない。神戸大学留学生センターや東京工業大学などの例からみると教師から学生に、上から下へとといった教授方法が多く、学生の持っているスキーマや自己学習能力を発揮させるような教授活動がまだ少ない。さらに、作文や談話などの自己モニタリングに関する調査が多く、グループ・モニタリングによる専門日本語教育に関する研究はまだ少ない。

本研究では、先行研究を踏まえ学部留学生の専門分野での学習に必要な聴解力、理解力、論理的・分析的思考力を養成するため、上級日本語学習者である学部留学生を対象として、グループ・モニタリングによる実験授業を試みた。その内容は、学習者が専門分野での学習内容を中心とするテーマを挙げ発表し、その発表内容について皆でディスカッションするという手法である。

4.1 被験者

都内某文系大学に在学する学部留学生 8 名を被験者とした。被験者のプロフィールは以下の通りである。

表 1 被験者プロフィール (2008 年 6 月時点)

グループ	被験者	経済学部	経営学部	商学部	文学部(心理学科)
1	A	2 年次			
	B		2 年次		
	C			3 年次	
	D				2 年次(日本文学)
2	E	2 年次			
	F		3 年次		
	G			3 年次	
	H				2 年次(心理学部)

被験者全員は日本語能力試験 1 級を取得しており、専門分野ではそれぞれのゼミナールに所属している。被験者 8 名は 4 名 (各学部 1 名) を 1 グループとして、2 グループに分けた。

4.2 手続き

被験者のグループ・モニタリングは全 4 回行われ、1 回目の授業説明・被験者のニーズ調査と最後の学習内容に関する意見や感想のアンケート調査を入れて全 6 回の授業が行われた。グループ・モニタリングの内容は以下のとおりである。

- ① 各被験者がそれぞれの専門分野から 1 つのテーマを挙げ、それについての説明を 5 分程度でまとめ、各グループで発表する。
- ② 聞き手は問題意識を持ちながら発表内容を聞く。メモを取り、質問を書き留める。

- ③ 聞き手は聞いて理解した発表内容の主旨、および疑問点を記録ノートに記入する。（1回目の記録ノート）
- ④ 聞いた発表の意味内容を確認するために、被験者同士のディスカッションを行う。
- ⑤ ディスカッション後、聞き手はもう一度、聞いて理解した発表内容の主旨とそれに対する意見や感想を記録ノートに記入する。（2回目の記録ノート）
- ⑥ 2回分の記録ノートを提出する。

5. 結果分析

両グループの被験者8人の各2回分の記録ノート（全16回分）を回収し、記録された内容を分析した。

例1、グループ1の被験者Aの発表「ODAについて」については、同グループの聞き手の被験者Bがディスカッション前の1回目の記録ノートに「ODAは何のりゃく？」・「南北問題でなに？」・「世界銀行は何をやる銀行？」との質問が書かれていた。そして、被験者Bの1回目の記録ノートには「ODAは国の機関であり、お金を貸し出しもしている。」と要約していた。その後、10分間にわたり被験者同士のディスカッションを行った。その結果、被験者Bは2回目の要約で「ODAは政府開発援助、（Official Development Assistance）の略称であり、先進国が発展途上国におかねを貸したり、無償提供したりする機関です。日本もたくさんの国に援助をしています。」のように「ODA」に対する理解がより具体化した。

例2、グループ2の被験者Hの発表「人間関係についてーバランス理論ー」については、同グループの聞き手である被験者Fが1回目の記録ノートに「バランスってどうとるの？」・「敵の敵はみかた？見方？」との質問が書かれ、内容が理解できなかったため、1回目は要約できなかった。そして、10分間のディスカッションを行い、被験者Fの2回目の記録ノートに「バランス理論とは、自分と他人と第三者との関係であり、例えば、友達の友達は自分の

友達と考えることです。」と要約していた。例1と同様にディスカッションによって発表内容への理解が深まったと考えられる。

回収した記録ノートを分析した結果、被験者8人中7人も発表内容への理解がディスカッションによって促進されたと考えられる。

他方、回収した授業後のアンケート（付録資料を参照）からみると、ディスカッション前とその後の感想について、発表者と聞き手の間では認識のずれが観察された（表2・図1・図2を参照）。

表2 発表内容に関する認識調査（単位：人）

回答番号	ディスカッション前		ディスカッション後	
	発表者	聞き手	発表者	聞き手
(1)	1	0	2	1
(2)	2	1	2	1
(3)	5	1	4	6
(4)	0	6	0	0
(5)	0	0	0	0

表2で示しているように、ディスカッション前は、発表者の8人のうち5人が発表内容は聞き手に「大体理解された」と思っているようである。それに対し、聞き手は8人のうちの6人は「あまり理解できなかった」と意思表示している。ディスカッションを行い、さらにアンケート調査をすると、発表内容は聞き手に大体伝わったと認識する人は発表者の半分の4人になったのに対し、聞き手の8人中の6人は発表内容について「大体理解できた」と思うようになった。

図1 ディスカッション前の発表者と聞き手の認識のズレ

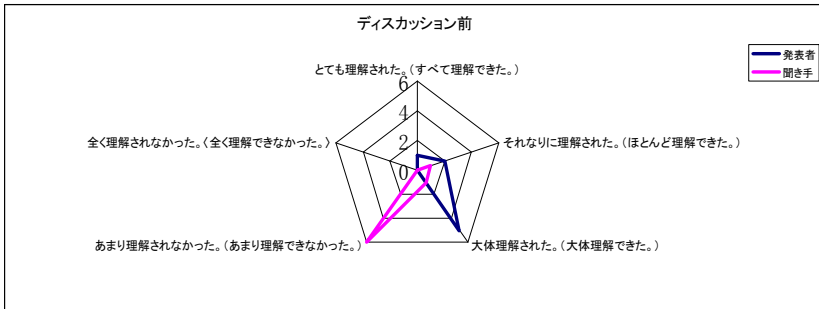


図1を見ると、インフォメーション・ギャップが存在する中、ディスカッション前は、発表者側は実際に発信した情報を聞き手に100%伝えられていなかったことが分かる。つまり、発表者側は発信した情報が実際に聞き手にどれほど伝わったかについて再認識する必要がある。

図2 ディスカッション後の発表者と聞き手の認識のズレ

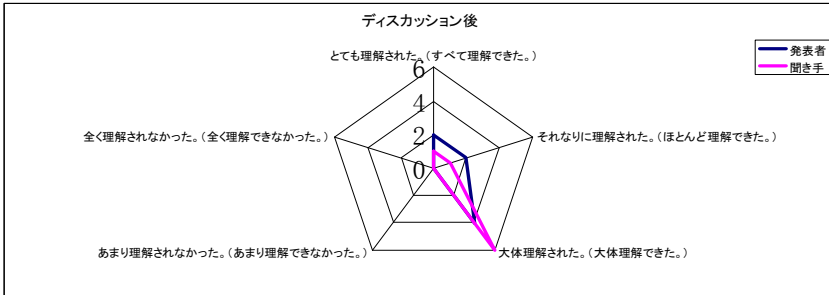


図2を見ると、ディスカッション後は発表者と聞き手の両方もディスカッション前より理解できたという傾向がみられたが、やはり発表者が期待するほど聞き手に情報が伝わっていなかったことが分かる。

さらに、アンケートの7番「ディスカッションする必要があると思いますか。」の質問について、「お互い意見を聞くことが大事だから、必要である。」や「発表する人の考えを理解するためには、討論が必要だと思う。」・「ディスカッションすると、言葉を考えて、もっと頭を使って話すようになるた

め、必要である。」および「理解できない部分を聞いてわかるように出来ました。」などのコメントが得られた。

9 番の感想・意見・アドバイスについては、「発表能力を練習できたと思います。」や「理解できなかったことがざんねんでした。」また、「いろんな内容を聞いてよかった。」などのコメントが得られた。

6. 終わりに

今回の実験授業では、まず、グループ・モニタリングの内容はコミュニケーション・アプローチの原則を重視し、発表者と聞き手の間に存在するインフォメーション・ギャップを利用し、タスクを与えた。発表内容の専門性を重視したことによって、発表者は専門用語が使えるようになり、日常会話と違って改まった場面での口頭表現の訓練もできた。また、被験者に発表の内容（専門性があるもの）や発表の方法（パワーポイントや写真、画像など）の選択の自由を与えた。さらに、被験者同士のディスカッションによって、フィードバックが実現された。それと同時に、発表者と聞き手の間で発表により情報共有度に対する認識のズレが観察され、発表者側は発信した情報が実際に聞き手にどれほど伝わったのかについて再認識する必要があると内省できた。

今回の上級日本語学習者に関する専門日本語におけるグループ・モニタリング授業の試みで問題点として考えられるのは、今回の活動は小範囲で、授業回数も少ないため、量的なデータ収集ができず、フィードバックの効果が現れにくい点が挙げられる。今後は学期を通して、客観的なデータで効果を提示したい。また、各発表テーマの難易度に差があるため、同じディスカッション時間内で、全ての発表内容を理解できたとは言えない。事前の教師による発表テーマの把握が必要だと感じた。

注：被験者のコメントを「 」で囲み、そのまま引用している。

参考文献

- 石橋玲子.(2000).「日本語学習者の作文におけるモニター能力—産出作文の自己訂正から—」,『日本語教育』106号
- 岡崎敏雄・岡崎眸.(1990).『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』, 凡人社
- 門倉正美・筒井洋一・三宅和子編.(2006).『アカデミック・ジャパンニーズの挑戦』, ひつじ書房
- 五味政信.(1996).「専門日本語教育におけるチームティーチング」,『日本語教育』89号
- 小宮千鶴子.(2005).「経済の専門導入期における専門連語」,『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』18, 13-29
- 札野寛子・辻村まち子.(2006).「大学生に期待される日本語コミュニケーション能力に関する調査について」,『日本語教育の新たな文脈』221-257, 国立国語研究所編
- 西郡仁朗.(1999).「基礎専門読解及びプロジェクトワークとしての日本語授業の試み」,『人文学報』第301号, 東京都立大学人文学部
- 西谷まり.(2001).「内容中心の日本語教育」,『留学生教育』6, 留学生教育学会
- 本郷智子.(2003).「中級レベルの学習者同士による誤用訂正活動—グループ・モニタリングの実際—」,『日本語教育』118号
- 山本富美子.(2006).「タスク・シラバスによる論理的思考力と表現力の養成」,『アカデミック・ジャパンニーズの挑戦』79-98, ひつじ書房
- Long, M.(1983). 'Native Speaker/Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input,' *Applied Linguistics*, 4:126-141.
- Oxford, R. L.(1990) *Language learning strategies. What every teacher should know.* New York : Newbury House.
- Swain, M.(2000) 'The output hypothesis and beyond : Mediating acquisition through collaborative dialogue'in J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and*

secondlanguage learning. Oxford : Oxford University Press.

Van Lier, LAW.(1988). *The classroom and the language learner*. Longman : London.

資料 1

授業後のアンケート調査

・ 以下の質問事項にご回答ください。

1. 名前

ふりがな

漢字 _____

● 発表者であるあなたに対する質問です。

2. 発表したテーマ

3. ディスカッションする前にあなたが話した内容はどれぐらい理解されたと思いますか。

- (1) とても理解された。
- (2) それなりに理解された。
- (3) 大体理解された。
- (4) あんまり理解されなかった。
- (5) 全く理解されなかった。

4. ディスカッションした後、あなたが話した内容はどれぐらい理解されたと思いますか。

- (1) とても理解された。
- (2) それなりに理解された。
- (3) 大体理解された。
- (4) あんまり理解されなかった。
- (5) 全く理解されなかった。

● 聞き手であるあなたに対する質問です。

5. ディスカッションする前に発表者の話した内容をどれぐらい理解できましたか。

- (1) すべて理解できた。
- (2) ほとんど理解できた。
- (3) 大体理解できた。
- (4) あまり理解できなかった。
- (5) 全く理解できなかった。

6. ディスカッションしたあと発表者の話した内容をどれぐらい理解できましたか。

- (1) すべて理解できた。
- (2) ほとんど理解できた。
- (3) 大体理解できた。
- (4) あまり理解できなかった。
- (5) 全く理解できなかった。

● 学習者全員に対する質問です。

7. 発表内容をよりよく理解するにはディスカッションする必要があると思いますか。

- (1) 必要である。
- (2) 必要がない。

* 「必要である」と答えた理由は何ですか。

* 「必要がない」と答えた理由は何ですか。

8. 今後の日本語学習の授業でどのような内容を取り入れて欲しいと思いますか。

9. 今回のグループ学習についての感想や意見及びアドバイスなどを書いてください。

*ご協力ありがとうございます。

英単語小テスト自動作成・ 採点システム キクCALL¹

佐藤 弘明²

1. 要旨

キクCALLは英単語小テストを行うために自己開発したソフトウェアである。特色は、**1つの英単語教材から難易度の異なる数多くの設問を自動作成**し、学生の解答を**自動採点**する機能である。本稿では、キクCALLの機能とそれを利用して行った**専修大学英语授業**について報告する。第2章では**マークシート形式の小テストの問題点を指摘**して、それをキクCALLでどのように解決したかを述べる。第3章では小テストで使用した教科書と自動作成される**10種類の設問**について説明する。第4章では学生の英語力に合わせて設問の**難易度を調整**する機能について説明する。第5章では文字データと音声データの処理について述べる。第6章ではキクCALLの開発に利用した過去の研究成果について述べる。第7章では開発に使用したコンピュータとソフトウェアについて述べる。第8章では**学生授業アンケートの結果**を報告する。第9章では授業の様子を報告し、**欠席の多い学生や学習意欲が低い学生**にどのように対応したかについて述べる。第10章では今後の課題についてまとめる。

2. マークシート形式の小テストの問題点

私は**平成22年度**に専修大学で担当した3つの英語クラスで、設問数が20

¹ 本稿は、日本学術振興会科学研究費補助金研究課題「英語構文検索ソフトウェアの開発」(研究代表者: 佐藤弘明, 期間: 2011年度~2014年度, 種目: 基盤研究(C), 課題番号: 23520592)の研究成果の一部である。

² 専修大学・商学部・教授, E-mail: thc0408@gmail.com

問から 25 問のマークシート形式の小テストを毎回、行った。マークシート形式なので採点は短時間に行えたが、次の 3 つの問題を最後まで解決することができなくなった。

- (1) a. 遅刻や欠席をして小テストを受験できなかった学生に対して、同じ試験範囲の再試験を行えなかった。
- b. 学生が誤答した単語を後に学習できたかを確認するための追試験が行えなかった。
- c. 小テストの点数が毎回、悪い学生に対処できなかった。

平成 23 年度は、コンピュータの利用できる**専修大学生田校舎LL教室**で 3 つの授業を行い、キクCALLで小テストを実施した。キクCALLでは**同じ試験範囲で難易度の異なる多くの設問を自動作成**できるので、その機能を利用して(1)の 3 つの問題に対して次のように対処できた。

- (2) a. 小テストを受けられなかった学生には、同じ試験範囲で設問の異なる小テストを実施した。
- b. 小テストで学生が誤答した単語は、学生に正答を提示した後に、その単語を問う新しい設問を解答させた。
- c. 設問の難易度を調整して、**学力の低い学生**には簡単な設問を出題した。

(2a)により、欠席した学生だけではなく小テストの点数が悪かった学生にも小テストを再受験させることが可能となった。キクCALLは**学生が誤答した単語を記録**して、学生に正解を示した後に、その単語を問う新しい設問を**同じ小テストの数問後**に出題する機能がある。この機能により(2b)を行っている。(2c)により、学力が低い学生でも小テストを真面目に受験すれば良い点が取れるようになった。

ワープロで小テストの原稿を手作りして(2)の3項目を実施した場合、**何種類もの原稿を必要部数だけ印刷して小テストを実施することになる**。さらに、**種類の違う数多くの小テストを採点することになるため**、教員の負担が増える。この作業をコンピュータに自動的に行わせている点が、キクCALLの最大の特徴である。

キクCALLはWebブラウザ上で使用する**Webアプリケーション**である。学生は指定されたURLにアクセスして小テストを受ける。図1はキクCALLの実施画面である。上部のID欄にはニックネームのTAROと背番号05Gが入力されている。このようなIDをすべての学生に与えて、そのIDで学生の成績を管理している。

種類	選択	得点	正答数	誤答数	解答数
01 単語英和	Go	100	12	02	14
02 単語聞き取り	Go	100	14	04	18
03 英文聞き取り	Go	30	04	01	05
04 単語和英	Go	00	00	00	00
05 英語語句聞き取り	Go	00	00	00	00
06 復習総合	Go	00	00	00	00

設問 0001

選択肢

合計点230点; 残り時間07:42

図1: キクCALLの実施画面

図 1 右上端には、試験範囲が英単語番号 1 番から 50 番までであることが表示されている。種類の欄には次章で説明する 10 種類の設問が並ぶ。設問は 1 問解答するごとに採点されて、その結果が一番下の合計点に表示される。上欄の表には、英単語の綴りを見て意味を選ぶ「01 単語英和」問題と英単語の音声を聞いて意味を選ぶ「02 単語聞き取り」問題に打ち消し線が引かれているが、打ち消し線は TARO がその問題の解答を終了していることを示している。表の右側には、それぞれの正答数と誤答数が表示されている。「03 英文聞き取り」の部分がイタリック体になっているのは、現在、TARO が英文の音声を聞いて、その意味を選ぶリスニング問題を解答していることを示す。下枠にはリスニング問題の設問と選択肢が表示されている。

3. 使用した教科書と 10 種類の設問

小テスト用の教科書は書籍版『キクタン「Basic」4000』を使用した。

『キクタン「Basic」4000』では、センター試験から私大受験に必要な 4,000 語のうち最も重要な 1,120 語が厳選されている。1,120 語の単語には、1 番から 1,120 番までの通し番号、綴り字、発音、語義、成句(英語/日本語訳)、例文(英語/日本語訳)の記述がある。例えば *pray* は(3)のようになっている。

- (3) a. 通し番号: 0001
 b. 綴り字: pray
 c. 発音: /préi/ [同音]prey (餌食) [類音] play ([ゲーム]をする/pléi/)
 d. 語義: 【動】(～を)祈る, 懇願する (for ～)
 e. 派生語: 【名】prayer (祈り[の言葉] /préar/; お祈りする人 /préiar/)
 f. 成句: □ pray for his safety (彼の安全 [無事] を祈る); □ pray twice a day (1 日に 2 回お祈りする)
 g. 例文: She prayed for her father to get well. (彼女は父親が回復するように祈った)

図 2~11 は(3)のデータから自動作成される 10 種類の設問である。小テスト

では、図 2~11 の設問が図 1 の下枠に表示される。設問の選択肢は**同じ試験範囲の英単語**の対応する項目が使用されている。説明のために図 2~11 では同じ *pray* の設問例を示したが、実際の小テストでは同じ単語を問う設問が何度も繰り返し出題されることはない。

設問 pray 0001
 選択肢
 1 不満を言う 2 扱う 3 祈る
 4 ~に知らせる 5 ~を加える 6 ~を得る
 合計点0点; 残り時間10:00

図 2: 英単語の綴りを見て、その意味を選ぶ設問

設問 音声再生 0001
 選択肢
 1 不満を言う 2 祈る 3 ~に警告する
 4 ~を修理する 5 ~を得る 6 ~を発達させる
 合計点0点; 残り時間10:00

図 3: 英単語の音声を聞いて、その意味を選ぶ設問

設問 音声再生 0001
 選択肢
 1 その建物のロビーに彫刻作品が作られた
 2 彼女は父親が回復するように祈った
 3 砂糖をもう少し加える必要があると思う
 4 私はそのびっくりパーティーについて彼らに知らせた
 合計点0点; 残り時間10:00

図 4: 英文の音声を聞いて、その意味を選ぶ設問

設問 祈る 0001

選択肢

1 add 2 announce 3 gain

4 owe 5 pray 6 warn

合計点0点; 残り時間10:00

図 5: 日本語を読んで、その意味の英単語を選ぶ設問

設問 0001

選択肢

1 彼に喫煙の危険について警告する

2 彼の安全を祈る, 1日に2回お祈りをする

3 記録を調査する, 患者を診察する

4 食事について不満を言う, 頭痛を訴える

合計点0点; 残り時間10:00

図 6: 英語の成句の音声聞いて、その意味を選ぶ設問

設問 0001

_____ for his safety 彼の安全を祈る

_____ twice a day 1日に2回お祈りをする

選択肢

1 add 2 complain 3 create

4 owe 5 pray 6 warn

合計点0点; 残り時間10:00

図 7: 日本語を読んで、下線に入る英単語を選ぶ設問

設問 ___ ___ ********* her father to get ___.

彼女は父親が回復するように祈った 0001

選択肢

1 complain 2 deal 3 for

4 prayed 5 she 6 well

合計点0点; 残り時間10:00

図 8: 日本語を読んで, *****に入る英単語を選ぶ設問

設問 0001

She ___ ___ her father ___ get *********.

選択肢

1 created 2 for 3 prayed

4 remain 5 to 6 well

合計点0点; 残り時間10:00

図 9: 英文の音声を聞いて, *****に入る英単語を選ぶ設問

設問 She prayed for her father to get well.

___ は ___ が ********* するように ___ た 0001

選択肢

1 あなた 2 回復 3 彼女

4 最も 5 父親 6 祈っ

合計点0点; 残り時間10:00

図 10: 英文を読んで, *****に入る日本語を選ぶ設問

設問

_____ は **** が _____ するように _____ た 0001

選択肢

合計点0点; 残り時間10:00

図 11: 英文の音声を聞いて, ****に入る日本語を選ぶ設問

小テストを開始すると、学生各自が使用するコンピュータ画面に設問が表示され、学生は選択肢の中から最も適切なもの1つを選び、それをマウスでクリックして解答する。図3, 4, 6, 9, 11のように、設問に[音声再生]と通し番号が表示されるものは、英語の音声を聞いて選択肢を選ぶリスニング問題である。図3の設問では(3b)のprayの音声、図4, 9, 11の設問では(3g)の英文の音声、図6の設問では(3f)の2つの英語成句の音声が、設問と選択肢が表示された後に自動的に1回再生される。[音声再生]ボタンをマウスでクリックすると、繰り返し英語の音声を聞くことができる。リスニングの小テストを普通教室で行う場合、どの程度のポーズを置いて、何回繰り返し英語を聞かせれば良いかの判断が難しいが、キクCALLでは学生各自が自分のペースで英語の音声を繰り返し聞けるので、このような問題は避けられる。

学生が選択肢を選んだ直後に採点が行われ、正解の場合は点数が加算され、不正解の場合には点数が減点される。誤答に対して減点する理由は、マウスで選択肢を数千回クリックして得点を増す、という不正行為を防ぐためである。

採点表示と同時に、それぞれの設問形式に対応した正解が表示される。例えば、図4, 8, 9, 10, 11の設問に対しては、図12のような正解が図1下枠に表示され、英文の音声が1回自動的に再生される。

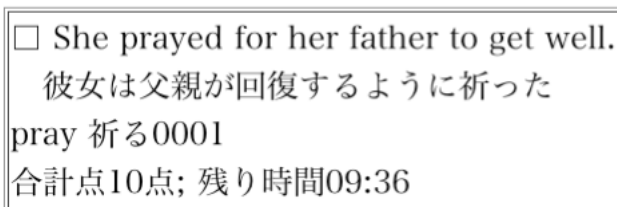


図 12: 正解表示

(2b)で述べたように、**学生が誤答した単語**はキクCALLに記録され、数問後に再出題される。例えば、図 8 の設問を誤答した学生は、まずコンピュータ画面に表示される正解表示図 12 を読み、**同じ小テストの数問後に図 13 のような設問を解答することになる。**



図 13: 図 8 の設問を誤答した学生が解答しなければならない設問

『キクタン「Basic」4000』の見出し語の総数は 1,120 語である。英単語 1 語について 10 種類の設問が作成されるので **11,200 種類**の設問が自動作成されることになる。選択肢と____と*****の空所の位置は、毎回変更される。また、設問で問われる英単語の順番も毎回変更される。このためキクCALLでは、隣の席の学生のコンピュータ画面を覗いて正解を写す、という不正行為は行えない。

2 回目以降の小テストでは、**復習のために**前回までの試験範囲の単語から 10 題出題される。試験の結果は即座に採点され、図 1 の下に示したように合

計点が学生各自のパソコン画面に表示される。

4. 難易度の調整

キクCALLでは(4)のような方法で小テストの難易度を調整した。

- (4) a. 設問で提示する選択肢と空所の数
 b. 学生が誤答した単語の設問の再出題のタイミング
 c. テスト時間
 d. 小テストの試験範囲となる単語数

(4a)とは、**選択肢の数と空所の数**を変更して設問の難易度を調整することを示す。図 8, 13 と図 14 は同じ種類の設問であるが、前者は**選択肢の数を 6、空所の数を 4**と設定して作成した設問であり、**選択肢の数を 3、空所の数を 3**と設定して作成した後者の設問よりも難しい設問となる。このような選択肢の数と空所の数の変更が、キクCALLでは簡単に行える。

設問	<input type="checkbox"/>	She	___	for her father	****	___	well.
		彼女は父親が回復するように祈った				0001	
選択肢							
		1 get	2 prayed	3 to			
		合計点0点; 残り時間10:00					

図 14: 選択肢と空所の少ない設問

(2b)で述べたように、キクCALLでは学生が誤答した単語を記録して、同じ小テストの**数問後**にその単語に関して異なる設問を学生に出題する。(4b)の「誤答単語の再出題のタイミングの調整」とは、**何問後**に同じ単語の設問を再出題するかである。正答表示の**直後**に同じ単語の設問を出題すれば、その設問の正答率は上がり、正答表示の**20 問後**に行えば正答率は下がる。

誤答した設問は同じ小テストで再出題されるので、時間制限を設けなければ、多くの学生が最終的には良い点が取れる。これを避けるために(4c)の「テスト時間の調整」を行い、誤答数が多いと試験時間が足りなくなり、合計点が低くなるようにしている。

(4)以外にも、小テストで使用する教科書を変えることで、小テストの難易度を調整することができる。キクタンのシリーズには、中学英語のレベル『キクタン 中学英単語 高校入試レベル』からTOEIC®990点を目指す『聞いて覚える英単語 キクタン TOEIC Test Score 990』などがあり、レベルや目的の異なる書籍が販売されている。キクCALLは他のキクタン書籍にも対応しているため、使用する教科書のレベルを大きく変えれば、作成される小テストのレベルも大きく変わる。

11,200 問の設問は(3)の項目のテキストデータから自動作成されると述べたが、小テスト作成では(3c)の発音と(3e)の派生語のデータは使用していない。また(3d)の語義も1つで足りるため、実際には英単語1語に対して(5)のデータ入力をするようになる。1回の小テストの試験範囲を50語とした場合には、次の試験を実施する前に(5)のようなデータを50語分入力すれば足りるので、データ入力自体の作業は多くはない。

- (5) a. 通し番号: 0001
 b. 綴り字: pray
 c. 語義: 祈る
 d. 成句: □ pray for his safety (彼の安全を祈る); □ pray twice a day (1日に2回お祈りをする)
 e. 例文: She prayed for her father to get well. (彼女は父親が回復するように祈った)

5. 分節化と音声データの作成

図10の英文和訳問題では、適切な箇所日本語を空所にし、選択肢の日本

語も意味の分かるものを利用している。そのため図 15 のような不適切な設問は出題されない。

設問 She prayed for her father to get well.

彼 **** 親 __ 復 __ るよ __ った 0001

選択肢

1 にスピー 2 女は父 3 が回

4 うに祈 5 す 6 アを開

合計点0点; 残り時間10:00

図 15: 不適切な空所と選択肢の設問

この作業のためには、文を意味がわかる範囲で出来るだけ小さく区切る**分節**作業が必要となる。その作業には、オープンソース形態素解析エンジン Mecab を利用した。Mecab の出力する品詞情報を利用して、空所とすべき日本語と選択肢を選んでいく。

キクCALLでは、リスニング問題のためにMac OS™ X 10.7 付属の英文読み上げソフトウェアsayを利用して英語の**合成音声**を作成し、それを小テストで学生に聞かせた。合成音声には、**アメリカ英語**、**イギリス英語**、**オーストラリア英語**、**南アフリカ英語**など様々な地域の発音が用意されている。平成 23 年度の前期授業では、アメリカ英語を話すAlexの合成音声を使用した。

キクCALLで手作業によるデータ入力が必要となるのは(5)だけであり、分節された日本語訳、音声ファイル、図 2-11 の種類の設問とその正解は、すべて(5)から自動作成される。学生の解答も自動採点されるので、小テスト実施のための教員の負担が軽減される。

6. 研究成果の応用

キクCALLでは、プログラミング言語を使用して次のような作業を行っている。

- (6) a. テキストデータと音声データの処理
- b. 英語の語彙データ処理
- c. Web アプリケーションの作成

(6)の技術は、私が研究代表者を務めた次の科学研究費補助金研究課題の成果を応用したものである。

- (7) a. 英語字幕信号入りレーザーディスクを利用した口語英語データベースの作成
- b. 口語英語研究のためのマルチメディア型データベースの作成
- c. クローズド・キャプションを利用したデータベースの作成
- d. CC 付きビデオを利用したマルチメディア型データベースの構築
- e. 電子英和辞書を利用した一括辞書引きプログラムの開発
- f. Web ブラウザーから利用する多機能英語コーパス検索ソフトウェアの開発
- g. フレーム意味論に基づく多言語語彙検索ソフトウェアの開発

(7a, b, c, d)で開発したマルチメディア型データベースの研究では、文字・音声・映像データの処理を行ったが、その処理技術を発展させて(6a)に応用した。(7e, g)で開発した英単語の語彙データ処理の技術を(6b)に応用した。(7f)で開発した Web ブラウザーから文字列を処理する技術を(6c)に応用した。

(6b, c)の技術に関しては、英語語彙データベースの構築を続けている **Berkeley FrameNet Project** との共同研究の成果も応用している。私は研究協力者としてこのプロジェクトに参加して、英単語のテキストデータを処理して、Web ブラウザーから英単語のデータベースを検索するソフトウェア (Baker & Sato 2003)を開発した。また、慶応義塾大学で行われている **日本語フレームネット**の研究にも私は研究分担者として参加して、日本語の単語の小テストを Web ブラウザー上で行うソフトウェアを開発し(Sato 2010)、その技

術を(6c)に応用している。

キクCALLに対する外部評価は無いが、その基礎技術となった(6b)に関しては、オクスフォード大学出版局から出版されている英語語法解説書*Practical English Usage*の編纂作業に利用され、著者のMichael Swan 自身によって高く評価されている(同書: viページ)。(6c)の技術に関しては、Fillmore & Baker(2010)で評価されている。

科学研究費補助金の研究成果を応用したCALL教材の中で最も評価が高いものは、千葉大学言語教育センターが開発した**統合型英語Online CALLシステム**である。大学言語教育センターの開発組織は、これまでに平成8年「大学英語教育学会賞実践賞」、平成19年度には「外国語教育メディア学会学術賞」を受賞している。キクCALLと統合型英語Online CALLシステムの一部とは、次のような共通点がある。

- (8) a. Web ブラウザーから利用する
- b. 内部で Javascript を利用している

統合型英語Online CALLシステムは参考にすべき多くの特色を持つCALLであるが、そのコンピュータ・プログラムのソースコードは公開されていないため、統合型英語Online CALLシステムのソースコードをキクCALL開発に利用することはできなかった。

7. ソフトウェアとハードウェア

キクCALL開発には、デスクトップ型コンピュータMac PROを使用し、OSはMac OS Xを利用した。Mac PROは別の研究目的で購入したものであるが、処理能力が高いためキクCALLにも使用している。

キクCALLが自動作成する11,200問の設問は、主に(9)の4種類のファイルから構成されている。

- (9) a. 設問が納められた 11,200 個の HTML ファイル
b. 見出し語の英単語を読み上げた 1,120 個の音声ファイル
c. 英語の成句を読み上げた 1,120 個の音声ファイル
d. 英文を読み上げた 1,120 個の音声ファイル

(5)のデータから(9)のファイル作成のために、Mac OS X に標準搭載されているプログラミング言語 Perl を使ってスクリプトを自作した。(9)のファイルは、同じ Mac PRO の特定のフォルダーに置き、Mac OS X に標準搭載された Web サーバ Apache を使い、授業で使用する LL 教室からだけアクセスできるような制限をかけた。設問の難易度の調整や学生の解答を採点するために**約 900 行の長さの Javascript** を自作した。

学生は Windows[®] XP コンピュータの Internet Explorer™ 8 から小テストの URL にアクセスして、小テストを受験する。小テスト終了後、各学生の合計点と正答・誤答した単語のリストが自動的に私の研究室のサーバーに送信されて、サーバー上で学生の成績データが管理される。

送信された小テストの点数は、クラスごとに表 1 のようにまとめられ、**学生全員に提示**される。表 1 の太字の部分が成績を管理するための ID である。例えば、ID が 01TOM は、テスト範囲が 001 語から 0050 語の第 1 回目の小テストが 28 点だったことを示す。

専修大学生田校舎の LL 教室には、語学教育に特化したソフトウェアとハードウェアが導入されている。キクCALLでは、英語の音声の聞き取りを行うために LL 教室のヘッドフォンを使用しているが、それ以外の特殊なソフトウェアやハードウェアは使用していない。

01TOM 28点(テスト範囲 0001-0050); 55点(テスト範囲 0051-0100); 54点(テスト範囲 0101-0150); 59点(テスト範囲 0151-0200); 69点(テスト範囲 0201-0250); 43点(テスト範囲 0251-0300); 73点(テスト範囲 0301-0350); 50点(テスト範囲 0351-0400); 56点(テスト範囲 0401-0450); 36点(テスト範囲 0451-0500); 37点(テスト範囲 0551-0600); 24点(テスト範囲 0601-0650); 45点(テスト範囲 1501-1550); **平均点 48点**, 受験回数 13回

02BOB 61点(テスト範囲 0051-0100); 40点(テスト範囲 0101-0150); 59点(テスト範囲 0151-0200); 40点(テスト範囲 0201-0250); 40点(テスト範囲 0251-0300); 54点(テスト範囲 0351-0400); 63点(テスト範囲 0401-0450); 68点(テスト範囲 0451-0500); 67点(テスト範囲 0501-0550); 72点(テスト範囲 0551-0600); 57点(テスト範囲 0601-0650); **平均点 56点**, 受験回数 11回

表 1: 小テストの集計結果

8. 学生の授業評価

平成 23 年前期授業の最後に授業評価アンケートを行った。アンケート項目は、平成 23 年度に実施された専修大学法学部「学生による授業評価」の外国語科目のアンケート項目と同じものを使用した。

学部学年・英語のレベル	予習と復習	総合的に評価
文学部 2 年生・中級	3.3 点	3.3 点
商学部 1 年生・初級	3.3 点	3.2 点
文学部 2 年生・初級	3.8 点	3.2 点
法学部 2 年生全外国語クラスの平均	3.3 点	4.0 点

表 2: 授業評価結果

表 2 には、学生の予習と復習について尋ねた「この授業の予習と復習をしていますか」の項目と、学生の授業に対する満足度を評価する「総合的に評価してこの授業を受講して満足していますか」の項目の点数をまとめた。評価は 5 点満点で、点数の高いほど評価が高くなる。比較のために、法学部全外国語クラスの平均点を表の最後に入れた。

授業評価アンケート自由記述欄に書かれた学生の意見を紹介する。

- (10) a. 単語力が身につくについて良い。
- b. 英作文と英文和訳の方が単語よりも難しく手間もかかるので配点を上げてもらいたい。
- c. テストが多すぎて、他の勉強に支障を来すことがありました。
- d. 少し制限時間が短いと思います。自分なりにしっかりと勉強してきたのに、時間が足りず、満点を取れなかった、高得点が出せなかったということが多々ありました。
- e. 早く[小テストを]終わらせれば早く帰れるのはうれしかった。
- f. 授業のやり方はこのままでいいと思います。理由: 個人の学習スピードで進められるため。

(10b)の意見に対しては、実際の小テストで図2の「単語の綴りを見て、その意味を選ぶ設問」の配点を下げることに対応した。学生の意見にはなかったが、既に終了した試験範囲の単語を復習する設問の配点を上げ、学生に復習をするように指導した。

平成23年度前期授業では、1回の小テストの時間を10分で行っていたが、(10d)のような意見もあるため、後期の授業では15分に延長し、問題の種類や数もそれに合わせて調整した。

表2の「文学部2年生・中級」と「文学部2年生・初級」では、**90分授業で小テストの説明と実施に15分～20分程度**を当て、残りの時間は別の英語教材を使用した。「商学部1年生・初級」では**90分授業すべてをキクCALLの小テストに当てた**。(10e, f)は後者のクラスの学生の意見である。

9. 授業の様子

(11)は平成23年4月の初回の授業で学生の単語力を調べるために行った100点満点のマークシート形式の小テストの結果である。「商学部1年生・初級」では、15点の得点の学生が4名いる一方で、95点の学生も1名いる。「商学部1年生・初級」は「文学部2年生・初級」に比べて学生間の単語力

の差が大きいことが分かる。

- (11) a. 商学部1年生・初級: **15点 4名**; 20点 1名; 30点 3名; 35点 4名; 40点 1名; 45点 3名; 50点 3名; 55点 6名; 60点 2名; 65点 1名; **80点 1名; 95点 1名**; 平均点 44.2点
- b. 文学部2年生・初級: **50点 1名; 55点 1名**; 60点 1名; 65点 1名; 70点 5名; 75点 5名; 80点 5名; 85点 3名; **90点 2名; 95点 1名**; 平均点 75.4点

設問の**難易度の調整(4)**は、学力の差の大きい「商学部1年生・初級」で主に行ってきた。このクラスでは、学生自身が**自分の予習量に合わせて自分で試験範囲**を選び、**自分で小テストの試験時間**を選んで、小テストを受けた。その日の小テストの成績が基準点以上の学生は、**授業開始 60分経過後に教室を退出**することを認めた。基準以下の学生は、同じ試験範囲の小テストを受けさせた。

「商学部1年生・初級」の**学力の低い学生**に対しては、小テストで**2倍の長さの試験時間**を選択するように指導して、**辞書を引かせながら図2**などの簡単な設問を解答させた。試験時間を2倍に設定した場合には、設問で表示される**選択肢と空所の数は減るが、1問あたりの点数が半分**になるため、より多くの設問に正答しなければ合格点に達しない。このような制限があるために、多くの学生は通常の試験時間を選んだ。2倍の試験時間を選択した場合も、**辞書を頻繁に調べていると解答する時間が足りなくなるため、学習意欲の低い学生**たちも設問の一部は辞書を引かずに自分の実力で解答するようになった。

授業中に私語や居眠りをするような**授業態度が悪い**学生も、小テストを早く終わらせて**教室から早く退出したい**という気持ちは強いいため、小テスト実施中は居眠りや私語をすることはほとんどない。**欠席の多い**学生に対しては、遅れを取り戻すために出席をした時により広い範囲の小テストを受験するよ

うに指導した。

「商学部1年生・初級」では、最終成績評価を小テストの合計点で行った。学生には「**すべての授業に出席しても、小テストの合計点が悪ければ単位を取得できない**」と説明し、点数が悪かった小テストを再受験するように指導した。

10. 今後の課題

「商学部1年生・初級」では、『キクタン「Basic」4000』と『聞いて覚える英単語 キクタン TOEIC Test Score 600』の2冊を教科書として使用して、キクCALLで小テストを行ったが、**学習意欲の高い学生**には十分に対応できなかった。このような学生は、1回の授業で150から200単語の試験範囲を終了させるため、最も早く進んだ場合には6回の授業でキク単1冊分の1,120語の範囲は終了する。1年間に30回程度の授業があるため、**5冊分のキク単**に対応したキクCALLの作成が必要となる。

ほぼ開発が終了しているプログラミングの作業を除けば、キクCALLの作成で最も時間がかかるのは(5)のデータ入力作業である。教員一人で1冊分の単語を入力した場合、10時間以上かかる。(5)のデータさえ用意できれば、そのデータからキクCALLは(9)の約1万5千個の設問ファイルと音声ファイルを**15分程度**で自動作成する。**5冊分に対応したキクCALLも80分程度**で作成できる。

キクCALLでは、**英単語**の知識を問う**英作文**、**英文和訳**、**リスニング**などの設問はあるが、**英語の構文**に関する設問はない。英語の構文に関しては、現在進行中の科学研究費補助金研究課題「英語構文検索ソフトウェアの開発」の研究成果を応用する予定である。

参考文献

- Baker, C. F., & Sato, H. (2003). The FrameNet Data and Software. In Y. Matsumoto, Ed. *The Companion Volume to the Proceedings of 41st Annual Meeting of the*

- Association for Computational Linguistics*. (pp. 161-164). Sapporo, Japan: Association for Computational Linguistics.
- Fillmore, Ch. J. & Baker, F. C. (2010). A Frames Approach to Semantic Analysis. In B. Heine and H. Narrog. Eds. *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. (pp.313-339). Oxford: Oxford University Press.
- 一杉 武史(編). (2005). 『キクタン「Basic」4000』. 東京: 株式会社アルク
- 一杉 武史(編). (2008). 『聞いて覚える英単語 キクタン TOEIC Test Score 600』. 東京: 株式会社アルク
- 一杉 武史(編). (2009). 『聞いて覚える英単語キクタン TOEIC Test Score 990』. 東京: 株式会社アルク
- 株式会社アルク高校高校教材編集部(編). (2008). 『キクタン 中学英単語 高校入試レベル』. 東京: 株式会社アルク
- 法学部「学生による授業評価」平成23年度前期外国語科目マーク回答集計結果. (2011). 東京: 専修大学法学部
- Sato, H. (2010). How FrameSQL Shows the Japanese FrameNet Data. In N. Calzolari, K. Choukri, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odijk, S. Piperidis, M. Rosner, D. Tapias. Eds. *Proceedings of the Seventh International Conference on Language, Resources and Evaluation*. Valetta, Malta: European Language Resources Association.
- Swan, M. (2005). *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.

参照ソフトウェア・Web サイト

- Berkeley FrameNet Project. <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>
- 英文読み上げソフトウェア say. <http://developer.apple.com/library/mac/#documentation/Darwin/Reference/ManPages/man1/say.1.html>
- 専修大学 LL 教室のシステム概要. <http://www.senshu.u.ac.jp/libif/llc/007028.html>
- 日本語フレームネット. <http://jfn.st.hc.keio.ac.jp/>

オープンソース 形態素解析エンジン MeCab. <http://mecab.sourceforge.net/>
統合型英語 Online CALL システム. 千葉大学言語教育センター現代 GP ホームページ. <http://call.f.chiba-u.jp/call/gp2007/>
Web サーバ Apache. <http://www.apache.org/>

参照科学研究費補助金研究課題

- 佐藤弘明(研究代表者). 英語字幕信号入りレーザーディスクを利用した口語英語データベースの作成. 1991年度～1992年度. 一般研究(C).
- 佐藤弘明(研究代表者). 口語英語研究のためのマルチメディア型データベースの作成. 1994年度. 奨励研究(A).
- 佐藤弘明(研究代表者). クローズド・キャプションを利用したデータベースの作成. 1995年度. 奨励研究(A).
- 佐藤弘明(研究代表者). CC付きビデオを利用したマルチメディア型データベースの構築. 1996年度. 奨励研究(A).
- 佐藤弘明(研究代表者). 電子英和辞書を利用した一括辞書引きプログラムの開発. 1998年度. 萌芽的研究.
- 佐藤弘明(研究代表者). Web ブラウザーから利用する多機能英語コーパス検索ソフトウェアの開発. 2003年度～2006年度. 基盤研究(C).
- 佐藤弘明(研究代表者). フレーム意味論に基づく多言語語彙検索ソフトウェアの開発. 2007年度～2010年度. 基盤研究(C).
- 佐藤弘明(研究代表者). 英語構文検索ソフトウェアの開発. 2011年度～2014年度. 基盤研究(C).

Wörterbücher und Gesellschaft

Frank Riesner

Gliederung

Vorwort

1. Aufgaben der Wörterbuchredaktionen
2. Wie wählen die Redaktionen den Wortschatz aus?
 - 2.1. Duden 1999¹
 - 2.2. Wahrig 2006²
3. Die Aufnahme des ostdeutschen Wortschatzes
4. Welchen ostdeutschen politischen Wortschatz finden wir wirklich in den gesamtdeutschen Wörterbüchern?
 - 4.1. Beispiele
 - 4.2. Auswertung
5. Der ostdeutsche, umgangssprachliche Wortschatz im Wahrig und im Duden
 - 5.1. Beispiele
 - 5.2. Auswertung
6. Zusammenfassung

Vorwort

Wörterbücher sind aus unserem Leben nicht mehr wegzudenken. Wir benötigen Sie zum Nachschlagen des Wortschatzes, der sich in den letzten Jahren vergrößert und internationalisiert hat. Dadurch steigen auch die Anforderungen an

Wörterbücher. Für die Verfasser stellt sich nicht nur die Frage, welche Wörter in eine neue Ausgabe aufgenommen werden sollen, sondern auch welche älteren Wörter weggelassen werden können. Vor einer beispiellosen Aufgabe standen die Wörterbuchredaktionen nach der Wende. Es galt, den Wortschatz eines verschwundenen Landes in die neuen Wörterbücher zu integrieren. Zwar enthielt zum Beispiel der westdeutsche Duden auch vor der Wende schon ostdeutsches Vokabular, jedoch existierte die DDR zu diesem Zeitpunkt noch. Anhand des Dudens von 1999 und des Deutschen Wörterbuchs von Wahrig 2006 möchte ich die Aufnahme des mündlichen und schriftlichen DDR-Wortschatzes untersuchen. Eine vollständige Untersuchung würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen. Ich beschränke mich damit, nur Stichwörter zu betrachten. Eine Erläuterung der Lexik ist nicht Gegenstand der Untersuchung.

1. Aufgaben der Wörterbuchredaktionen

Eine Wörterbuchredaktion ist dafür verantwortlich, den Wortschatz der Sprecher eines gemeinsamen Sprachraumes zu erfassen. Diesen muss sie übersichtlich und in ansprechender Form präsentieren. Es ist ein Erfassen, Werten, Wählen, Wichten und Ordnen und schließlich auch noch eine Platzfrage.

Reichten für den Duden von 1977 noch 6 Bände aus, so sind es 1999 schon 10 Bände geworden. Noch schwieriger wird die Auswahl von Wortschatz bei einbändigen Wörterbüchern. Durch die Abbildung des von der Allgemeinheit verwendeten Wortschatzes werden Wörterbücher ein Spiegel der Gesellschaft. Dabei berücksichtigen sie sowohl den Fachwortschatz, der in den letzten Jahren stark angewachsen ist, als auch landschaftliche und lokale sprachliche Besonderheiten. Sie verzeichnen sowohl historische Begriffe, die zum Allgemeinwissen gezählt werden, als auch Begriffe aus der klassischen Literatur, die zu deren Verständnis nötig sind. Strenggenommen erschaffen die Wörterbuchredaktionen ein Kulturgut,

das Auskunft über seine Zeit gibt.

2. Wie wählen die Redaktionen den Wortschatz aus?

Wörterbuchredaktionen greifen zuerst einmal auf vorhandene moderne Nachschlagewerke und Datenbanken zurück. Diese sehen sie als bereits überprüfte Basis an und erweitern diese oder streichen bestimmte Lexik. Die Entscheidungskriterien sind dabei Verwendungshäufigkeit und Gebräuchlichkeit.

Weil sich die Redaktionen bei der Auswahl auf Dokumente beziehen, stellt sich die Frage, wie es mit dem umgangssprachlichen Wortschatz aussieht. Bekanntlicherweise unterscheidet dieser sich von der Schriftsprache. Werden also Tonträger ausgewertet, Filme als Material genommen oder Interviews angehört?

Am Beispiel „Wahrig Deutsches Wörterbuch“ von 2006 mit 260000 Stichwörtern sowie des Dudens von 1999 mit 200000 Stichwörtern und 300000 Bedeutungserklärungen möchte ich die Übernahme des DDR-Wortschatzes deutlich machen. Zuerst einmal schauen wir uns an, wie diese beiden Werke sich und ihre Auswahl selbst beschreiben.

2.1. Duden 1999

Die Redaktion beschreibt im Vorwort die Wortauswahl wie folgt:

„Um den Wortschatz so vollständig und so exakt wie möglich zu beschreiben, geht das Wörterbuch auf authentisches Quellenmaterial zurück. Es wertet mehrere Millionen Belege aus der Sprachkartei der Dudenredaktion sowie umfangreiche elektronische Textkorpora aus. Vielfach wurden die allgemeinen Recherchemöglichkeiten des Internets genutzt. Zahlreiche Belege sind als Beispiele oder Zitate in das Wörterbuch eingeflossen, um die Verwendung der Wörter im Satz zu veranschaulichen. Auch in allen anderen Belangen ist das Wörterbuch das

Ergebnis umfangreicher Untersuchungen, die die Dudenredaktion in den vergangenen Jahrzehnten durchgeführt hat, sei es im Bereich der Aussprache, der Etymologie oder der Grammatik.“

Der Duden „schließt alle Sprach- und Stilschichten ein, alle landschaftlichen und regionalen Varianten, auch die sprachlichen Besonderheiten in Österreich und in der deutschsprachigen Schweiz.“

2.2. Wahrig 2006

Die Redaktion erklärt uns:

„Der in Wahrig Deutsches Wörterbuch dargestellte Wortschatz umfasst neben dem Grundwortschatz auch zahlreiche Begriffe, die umgangssprachlich oder regionalsprachlich (z. B. in Österreich oder in der Schweiz) gebraucht werden oder die fachsprachlich sind.“ „Da sich dieses Wörterbuch in seiner 40jährigen Tradition stets als Dokumentation und Verzeichnis der deutschen Allgemeinsprache einschließlich ihres Sprachwandels und Zeitgeistes verstanden hat, erscheint es nun bereits in der 8. Auflage.“

3. Die Aufnahme des ostdeutschen Wortschatzes

Im wesentlichen unterscheidet sich der Wortschatz in Ost und West kaum, dass es aber lokale Unterschiede gibt, ist unbestritten. Es hat sich in den letzten 20 Jahren die Meinung durchgesetzt, dass die Sprache im deutschen Sprachraum nicht gleich sein muss, dass es hier und da auch eine andere deutsche Muttersprache gibt. Man berücksichtigt also regionale sprachliche Abwandlungen. Das bedeutet somit auch eine Akzeptanz des Sprachraumes Ostdeutschland in gesamtdeutschen Wörterbüchern.

Kommen wir erst einmal dazu, was aus Ostdeutschland überhaupt in ein Wörterbuch aufnehmbar ist.

Es gibt meines Erachtens nach 3 Bereiche. Das sind

- a) der an das politische System gekoppelte, mit den Staatsgrenzen der DDR identische Wortschatz.
- b) der umgangssprachliche Wortschatz Ostdeutschlands, den man heute als regional einordnen kann.
- c) der Konversationsstil der Ostdeutschen.

a) Der politische Wortschatz der DDR verschwand nach der Wende sehr schnell. Die Menschen hatten schon lange vor der Wende die marxistisch leninistische Ausdrucksweise satt. Sie wurde nie in den Alltagswortschatz übernommen, sie war immer nur da, um dann, wenn es angebracht erschien, angewandt zu werden. Vom guten DDR Bürger wurde erwartet, dass er einen „festen Klassenstandpunkt“ hatte, das heißt, im Sinne der Partei dachte und redete. Überzeugt sein musste man davon nicht. Man sagte damit also nicht das, was man wirklich dachte, sondern was die Partei hören wollte. Nie fanden diese Wörter Eingang in die Werkhallen, in den Schulhof oder in die Gespräche in der Familie. Es ist nicht erstaunlich, dass wir Teile dieser Lexik heute nach 20 Jahren noch in den Wörterbüchern finden. Dokumente, Zeugnisse und Literatur aus dieser Zeit müssen verstanden werden. Die Erwähnung in heutigen Wörterbüchern ist berechtigt. Man stelle sich nur eine Beurteilung in einem DDR-Zeugnis vor. Die könnte lauten: „Seine Kopfnote ließen kaum zu wünschen übrig aber sein Klassenstandpunkt war noch nicht ausgereift“. Für einen westdeutschen Personalchef sind das böhmische Dörfer. Ein Nachschlagewerk muss darüber Auskunft geben können.

b) Der umgangssprachliche DDR-Wortschatz ist aus einer Perspektive von 20 Jahren nach der Wende nur noch schwer festzustellen. Der in der DDR sozialisierte

Sprecher wird zwar zuordnen können, an welche Begriffe er sich erst nach der Wende gewöhnen musste und welche schon in der DDR benutzt wurden. Nicht Auskunft geben kann er aber darüber, ob von ihm als „typisch DDR“ bezeichnete Lexik nicht auch in der BRD gesprochen wurde. Es gilt die DDR-Begriffe zu finden, die zwar die gleiche Sache wie im Westen bezeichnen, die aber in der DDR neu entstanden sind, um sich sprachlich vom Westen abzusetzen oder aber es sind rein lokale Ausdrücke, die es schon immer im östlichen Teil gab.

Sehr wertvoll für eine eindeutige Zuordnung ist das Buch „Sprache in der DDR - Ein Wörterbuch“³, in dem die Verfasserin bei ihren Untersuchungen ostdeutsche und westdeutsche Sprecher befragte.

c) Der Konversationsstil Ostdeutscher rückt das Kollektive mehr in den Mittelpunkt als das Individuelle. Der in der DDR geprägte Ostdeutsche sprach vom „Wir“ oder vom „Man“ seltener vom „Ich“. In Gesprächen wurden in den 90ern die neuen Bürger mit redegewandten, schauspielerisch begabten Charakteren von der Westseite konfrontiert, die ihre Überlegenheit demonstrierten und kaum auf Gesprächspartner eingingen. Selbst wurde ich Zeuge in einem Möbelhaus, als ein ostdeutscher Kunde dem Geschäftsinhaber um eine Erklärung für ein Problem bat, dieser sich aber wie folgt geschickt herausredete: „Die Sache beschäftigt mich sehr, wir müssen darauf noch einmal zurückkommen, bitte entschuldigen Sie mich jetzt. Das ist noch nicht abgeschlossen“. Er ließ damit den Mann und seine Gattin im Regen stehen. Eine konkrete Lösung des Problems oder einen neuen Gesprächstermin offerierte er nicht.

Dass er gar kein Interesse daran hatte, mit den Leuten noch einmal zu reden, verstanden damals viele Ostdeutsche (noch) nicht.

Umgekehrt liegt es nahe, dass ein westdeutsches Unternehmen einen ostdeutschen Mitarbeiter kaum in Marketingpositionen und im Verkauf im Westen eingesetzt hat, da die fehlende Erfahrung sich auch sprachlich bemerkbar machte. Die Ostdeutschen mussten erst einmal lernen, sich in der Ellenbogengesellschaft

verbal zurechtzufinden.

21 Jahre nach der Vereinigung wissen wir, dass es in der Nachwendezeit nicht wenige Verständigungsprobleme in Ost und West gab. Wir verstehen aber auch, dass viele dieser Probleme davon abhingen, wie die Menschen auf sich zuzingen, ob sie wirklich miteinander reden wollten, ob sie bereit waren, miteinander auszukommen oder nicht. Die gerade erst abgerissene Mauer wurde hier und da in den Köpfen wieder aufgebaut. Warum Ost und West aneinander vorbeiredeten, müssen Psychologen und nicht Linguisten beurteilen. Deshalb können die Wörterbücher diese Schwierigkeiten nicht beseitigen. Schuld an Missverständnissen sind auch die Medien, die zwar die kommunikativen Schwierigkeiten nicht erfunden, aber breitgetreten und groß aufgeblasen haben. Mittlerweile haben wir sowohl besserwissende Wessis und Osis als auch jammernde Deutsche in Ost und West.

4. Welchen ostdeutschen Wortschatz finden wir wirklich in den gesamtdeutschen Wörterbüchern?

Untersuchen wir dazu einfach einmal den unter a) erwähnten politischen Wortschatz. Bezeichnend dafür sind Wortzusammensetzungen von Substantiven, die sowohl im Duden als auch im Wahrig mit dem Hinweis „DDR“ gekennzeichnet sind. Aus der Anzahl aller Stichwörter, die zu einem typisch politischen DDR-Substantiv aufgeführt sind, ermittele ich die gemeinsame Schnittmenge. Diese bezeichnet die Anzahl der Übereinstimmungen im Verhältnis zur Anzahl aller genannten Begriffe.

Ausgewählt habe ich die oft in der DDR verwendeten politisch gefärbten Begriffe: Kultur, Jugend, Volk, Kader, Klassen, Pionier

4.1. Beispiele

a) Das Substantiv „Kultur“ finden wir mit „DDR“ gekennzeichnet in folgenden Zusammensetzungen:

Im Wahrig 2006

Kultur
-bund
-niveau

Im Duden 1999

Kultur
-arbeit
-ensemble
-fonds
-funktionär
-gruppe
-ristik
-minister
-ministerin
-obman
-raum
-schaffender

Von 13 Beispielen wird keines in beiden Wörterbüchern erwähnt. Gemeinsame Schnittmenge 0%.

b) Den Ausdruck „Jugend“ finden wir mit „DDR“ gekennzeichnet in folgenden Zusammensetzungen:

Im Wahrig 2006

Jugend
-objekt
-werkhof
-weihe

Im Duden 1999

Jugend
-objekt
-werkhof
-weihe

-brigade
 -freund
 -brigadier
 -kollektiv
 -objekt

In diesem Fall finden wir bei 8 Begriffen 3 Übereinstimmungen.

Gemeinsame Schnittmenge 37%.

c) Das Substantiv „Volk“ finden wir mit „DDR“ gekennzeichnet in folgenden Zusammensetzungen:

Im Wahrig 2006

Volks
 -armist
 -bildung
 -bildungswesen
 -buchhandel
 -eigen
 -eigentum
 -kammer
 -korrespondent
 -marine
 -polizei
 -polizist

Im Duden 1999

Volks
 -armee
 -bildung
 -buchhandlung
 -eigen
 -eigentum
 -gut
 -kammer
 -kampf
 -kontrolle
 -künstler
 -schaffen
 -wahl
 -wirtschaftsplan
 -marine

Nur 5 der 20 Begriffe sind gleich.

Gemeinsame Schnittmenge 25%.

d) Das Substantiv „Kader“ finden wir mit „DDR“ gekennzeichnet in folgenden Zusammensetzungen:

Im Wahrig 2006	Im Duden 1999
Kader	Kader
-abteilung	-abteilung
-akte	-akte
-schmiede	-arbeit
-reserve	-leiter
	-leiterin
	-reserve

Nur 3 von 7 Begriffen sind gleich. Gemeinsame Schnittmenge 42.8%.

e) Das Substantiv „Klassen“ finden wir mit „DDR“ gekennzeichnet in folgenden Zusammensetzungen:

Im Wahrig 2006	Im Duden 1999
Klassen	Klassen
-bewusstsein	-bewusstsein
-feind	-feind
-gegner	-gegner

3 von 3 Begriffen sind gleich
Gemeinsame Schnittmenge 100%.

f) Den Ausdruck „Pionier“ finden wir mit „DDR“ gekennzeichnet in folgenden Zusammensetzungen:

Im Wahrig 2006

Im Duden 1999

Pionier	Pionier
-Pionier	-abzeichnen
-arbeit	-auftrag
-leiter	-freundschaft
	-gruppe
	-lager
	-leiter
	-treffen

Einer von 10 Begriffen ist gleich. Gemeinsame Schnittmenge 10%

Fassen wir die Ergebnisse zusammen. Vertreten in beiden Nachschlagewerken sind bei folgenden ausgewählten Wörtern:

Wort	Prozent der gemeinsamen Stichwörter
Kultur:	0%
Jugend:	37%
Volk:	25%
Kader:	42.8
Klassen:	100%
Pionier:	10%

4.2. Auswertung

Insgesamt hält der Wahrig weniger Stichwörter bereit, was zu erwarten ist, weil es sich im Gegensatz zum Duden um ein einbändiges Werk handelt. Der Wahrig ist auch älter, was einen geringeren DDR typischen Wortschatz zur Folge haben kann, vorausgesetzt, dass moderne Quellen ausgewertet werden.

Obwohl Stichworte ausgewählt wurden, die relativ häufig in Wörterbüchern auftreten, fällt die Erfassung der Wörter sehr unterschiedlich aus. Sie schwankt zwischen 0% Übereinstimmung und 100% Übereinstimmung. Es ist unverständlich, dass keines der 11 Wortbeispiele des Dudens zum Stichwort „Kultur“ im Wahrig verzeichnet ist.

Offenbar benutzen beide Wörterbücher unterschiedliche Quellen und Auswahlkriterien.

Der Anspruch, dass Gebräuchlichkeit und Verwendungshäufigkeit die Wiedergabe in Wörterbüchern bestimmen, kann durch diese Ergebnisse nicht bestätigt werden. Die gemeinsamen Schnittmengen müssten dann mindestens größer oder annähernd identisch sein.

5. Der ostdeutsche, umgangssprachliche Wortschatz im Wahrig und im Duden

Ich kann hier nur stichprobenartig vorgehen und früher in der DDR gesprochene Wörter auf Aufnahme in den Duden und den Wahrig überprüfen. Die ausgewählten Wortbeispiele sind aus dem Buch „Sprache in der DDR - Ein Wörterbuch“ von Birgit Wolf entnommen. Laut diesem Buch handelt es sich dabei um typische DDR Wörter, die im Westen nicht gesprochen wurden.

5.1. Beispiele

Sehen wir uns folgende Beispiele von gesprochenem DDR-Wortschatz an:

Ich kennzeichne den Wortschatz wie folgt:

nicht vorhanden = NV

gekennzeichnet als DDR-Lexik = D

vorhanden aber nicht als DDR-Lexik gekennzeichnet = V

	im Wahrig	im Duden
Babyjahr	V	V
Bausoldat	D	D
Delikatladen	D	V
Eigenleistung	V	V
Eingabe	V	V
Exquisitladen	NV	D
Faltgarage	NV	NV
Funktion	NV	NV
hochziehen	NV	NV
Industrieladen	NV	D
Intelligenz	NV	NV
Jugendwerkhof	D	D
Juice	V	V
Kabinett	D	D
Kaderleiter	NV	D
Kampfgruppe	D	D
Kaufhalle	D	V
Kinderkombination	D	NV
Konfliktkommission	D	D
Kopfnote	NV	NV
Mehrzweckgaststätte	NV	NV
Milchtüte	NV	V
Nasszelle	NV	V
Organisieren	NV	NV
Patenbrigade	NV	D
Plazieren	V	V
Pressluftschuppen	X	X
Rekonstruktion	D	V
Schiedskommission	NV	D
Sportabzeichen	V	V
Werktätige	V	D
Zwangsumtausch	NV	D

5.2. Auswertung

Ein Teil des ehemaligen Sprachwortschatzes der DDR wird heute entsprechend den Nachschlagewerken als gesamtdeutsch wahrgenommen. Dazu gehören „Sportabzeichen“ oder „Werktätige“ , „Eingabe“ oder „Eigenleistung“ . Diese Wörter sind integriert aber es gibt keinen Hinweis auf die Herkunft DDR. Das halte ich für notwendig, weil viele Westdeutsche sie als fremd und vielleicht altmodisch empfinden.

Wiederum erstaunlich sind die unterschiedlichen Aufnahmekriterien bei mit „DDR“ gekennzeichnetem Wortschatz. Sowohl der Duden als auch der Wahrig kennzeichnen zum Beispiel „Konfliktkommission“ mit DDR, die in ihrer Bedeutung ähnlich gelagerte und nicht weniger wichtige „Schiedskommission“ wird im Wahrig weggelassen.

Noch viel unterschiedlicher werden die Geschäfte „Delikatladen“ und „Exquisitladen“ behandelt. Insgesamt verzeichnet der Wahrig 15 der 32 Begriffe gar nicht, im Duden sind 8 Begriffe nicht erwähnt. Wiederum sind die Aufnahmekriterien undurchsichtig oder es gibt schlicht gar keine. Beide Wörterbücher sehen Gebräuchlichkeit als Voraussetzung eines Worteintrages an. Warum ist ein Wort im Duden gebräuchlich und im Wahrig nicht?

6. Zusammenfassung

Der ostdeutsche Wortschatz wird durchaus in den gegenwärtigen Wörterbüchern erwähnt und auch richtig erklärt. Dennoch gibt es keine einheitliche Vorgehensweise, welcher Wortschatz aufgenommen wird. Es gibt zu große Unterschiede sowohl im schriftsprachlichen als auch im Alltagssprachlichen Bereich.

Es werden innerhalb des ostdeutschen Wortschatzes von der Bedeutung her gleichrangige Wörter nicht als solche behandelt und nicht beide aufgenommen.

Darüber hinaus wird Lexik aus der DDR nicht einheitlich so gekennzeichnet. Bestimmte Lexik, die aus der DDR stammt, wird im Duden aufgeführt, erscheint im Wahrig jedoch überhaupt nicht. Der Anspruch der Wörterbücher, den Wortschatz wiederzugeben, der von den meisten Sprechern benutzt wird, gilt für die DDR-Lexik offenbar nicht. Dazu sind die verzeichneten Wörter zu unterschiedlich. Es bleibt zu hoffen, dass in der Zukunft der Wortschatz der neuen Länder besser und vor allem einheitlicher abgebildet wird.

Literatur

1. DUDENREDAKTION(1999) : Duden „Das große Wörterbuch der deutschen Sprache“ Dudenverlag Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich
2. DR. RENATE WAHRIG-Burfeind (2006):WAHRIG Deutsches Wörterbuch. Wissen Media Verlag GmbH
3. WOLF BIRGIT (2000): Sprache in der DDR Ein Wörterbuch.Walter de Gruyter, Berlin,New York

専修大学ウーロンゴン日本語コースに関する 実践報告

赤 木 浩 文

1. はじめに

専修大学国際交流センター日本語プログラム¹では、2005年より1995年から川崎市が毎年行っているウーロンゴン大学川崎研修の日本語指導を担当している。ウーロンゴン大学川崎研修とは、川崎市の姉妹都市であるオーストラリア・ニューサウスウェールズ州のウーロンゴン大学から日本語を学習している学生を招き、ホームステイをしながら日本の生活・日本文化を体験してもらうプログラムである。2004年まではウーロンゴン大学の引率教員が川崎市国際交流センターで日本語指導を行っていたが、2005年、川崎市交流協会の依頼により専修大学夏期日本語・日本事情プログラムウーロンゴンコース²が開始された。これによって、川崎市国際交流協会（行政）とホストファミリー（地域）そして専修大学（教育機関）の3つがプログラムを支えることになった。本稿ではウーロンゴン大学川崎研修（以降川崎研修と表記）の日本語指導の部分に焦点をあて、専修大学ウーロンゴンコースの特徴を紹介し、2010年の実践報告を行い、カリキュラムやシラバス、効果、課題などを検討する。

2. 専修大学ウーロンゴンコースの特徴

オーストラリアでは日本語教育が盛んであり、2009年現在で学習者数は

¹ 専修大学日本語・日本事情プログラムでは、春期4週間、夏期7週間、終期12週間、冬期7週間及び9週間のコースを開講している。

² 専修大学日本語プログラムにおけるウーロンゴン大学川崎研修の日本語クラスに対する名称。

275,710人、教育機関は1245機関にのぼる³。この学習者数は世界4位にあたる。このような中、ウーロンゴン大学では芸術学部において日本語専攻コースを開講している。1年次から3年次までが学士、4年次は修士課程になる。大学では初級と中級の2レベルが開かれおり、川崎研修は3年次の日本語学習のまとめとして位置づけられ、コース終了には研修への参加が必修とされている⁴。

専修大学におけるウーロンゴンコースは、当プログラムで開講している日本語短期集中コースの日本語クラスとはいくつかの点で異なった特徴がある。まず、川崎市に委託されたクラスであること、超短期間であること、レベルの異なる学習者を1つのクラスで指導すること、学習者が自国でも同じクラスメンバーであること、学習者は日本滞在中川崎市周辺のホストファミリーのもとでホームステイを行うことなどが挙げられる。次に専修大学ウーロンゴンコースの特徴を学習者、カリキュラム、シラバス、評価という点から具体的に述べる。

2.1 学習者

学習者はウーロンゴン大学で日本語を履修している学生で、専門は多岐に渡る。日本語を専攻とする学生、副専攻の学生の他に選択科目として履修している学生が混在している。ほとんどがオーストラリア国籍の学生であるが、毎年、オーストラリアに移住した外国人移住者の子弟やアジア各国からの留学生の参加が見られる。そのため学習者の母語は英語、中国語（北方方言、閩南方言）、韓国語、タイ語、マレーシア語などに渡る。参加人数は10名から15名前後で、当大学で行ったプレイスメントテストによるレベルでは初級から上級にわたっている（表1）。コース開始当初は、自国で異なったクラスからの参加もあったが、現在では同じクラスの学生が参加することが多い。

³ 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査 2009年概要』（国際交流基金、2011年）P4.

⁴ 2008年のウーロンゴン大学引率教員による。

しかし、高校での日本語学習経験や日本に留学経験のある学習者もあり、毎年日本語のレベルに大きな差がある。当コースでは、目的、期間、活動などの点から全員を一つのクラスにせざるを得ず、指導や教室活動にはレベル差を軽減する工夫が必要となっている。2005年のコース開始時には、プレイスメントテストを行わなかったが、1回目の学習者の日本語能力の差が大きかったので、2回目以降は学習者のレディネスを把握するために来日前にプレイスメントテスト行っている。レベルの差は年によって異なるが、通常初級～中級のレベル差が存在する。

年	2005	2006	2007	2008	2009	2010
人数	15名	8名	10名	12名	16名	14名
国籍	豪・台・マレーシア・シンガポール	豪・中・香港・台湾	豪・シンガポール・米	豪・タイ	豪・中・香・ニュージーランド	豪・中・台
レベル	J1B-J4 初～上	J1B～J2 初～初中	J1C～J3 初～中	J1C～J3 初～中	J1C-J3 初～中	J1C-J3 初～中

表1 学習者の人数・国籍・レベル

2.2 カリキュラム

川崎研修の日本滞在期間は20日、そのうち専修大学で日本語の授業を行うのは13日、36時間である。午前10:00から午後12:50まで、50分授業を3コマ行う。専修大学国際交流事務課及び川崎市国際交流課が行う午後のイベントや活動の都合で、1日2コマ、あるいは1コマ半の授業の場合もある。基本的には、放課後の活動や行事の日程は毎年ほぼ同じであるが、年によっては多少の変更があり、日本語コースも柔軟な対応が必要となる。授業の最後に修了テストを行い、テスト終了後に解答とテスト結果のフィードバックを行う。コース最後に成果発表として川崎市国際交流センターでホストファミリーらを招いてプレゼンテーションを行う。成果発表に続けて、修了式・送別会が行われる。研修期間中に川崎市国際交流協会が企画し、主催する

ものには、川崎市市長表敬訪問、特養老人ホーム訪問、国際交流フェスティバル、日本語成果発表等があり、専修大学国際交流事務課が行うものには、小学校訪問、ジブリ美術館見学、日本民家園見学、岡本太郎美術館見学、歌舞伎鑑賞教室などがある。このように日本語以外の活動も川崎市と専修大学が分担、協力して行っている。2010年度の具体的なスケジュールを資料として添付した。

2.3 シラバス

2005年のコース開始時には川崎研修の日本語指導に関する十分な情報がなかったため、まったく新しい形でカリキュラムとシラバスを考えた。まず、短期間ということに注目し、既存の知識を実際のコミュニケーションの場面で運用できることを目標にした。その際、タスクシラバスを採用し、タスクを行う過程で運用を養成する教室活動を考えた。また、日本で学習する利点を最大限に生かすために、日常的に日本語に触れる環境を作るよう、授業は日本語で行い、専修大学の学生が参加して教室活動を行うビジターセッションを活用することにした。基本的な方針は現在も変わらないが、初年度のコースの終了後、学習者間の日本語のレベル差が大きいことがわかり、その後は学習者間のレベル差を軽減できる方法を模索した。さらに担当教師、学習者のフィードバックなどから、タスクシラバスを基本に、構造シラバスや機能シラバス、場面シラバスなどを複合的に組み合わせ現在の形に至った。タスクを中心にしたシラバスは先行研究でも学習者のレベル差を軽減し、レベルとは関係なく学習者の気づき・学びを促進するとの実践報告もある。さらに、タスクに焦点化した学習項目を明示的に示し、学習目標を明確に意識させるようにした。このようなタスクと学習項目の焦点化を組み合わせた指導法は効果があることが報告されている (Long and Crookes, 1992)。また、教室活動を日本語以外のコース中のイベントと関連付けることで学習項目を何度も使用する環境を作った。このような活動を日本語ネイティブと双方向的なやりとりを通じて行い、学習者自身が学習項目を意識し、自ら課題に気

づくこと、学習目標を立てること、自分に有用な情報を得、学ぶこと、日本語学習のモチベーションにつながることを期待した。気づきの学習効果については、Schmidt (1990) が学習者自身の気づきがインプットされた情報を実際に使用可能な形として取り込むための必要十分条件だと述べている。教室活動で学習の気づきを促すよう工夫した。

時間割は、3 コマのうち 1 コマ目をルーティンワークとし、音声（発音及び聞き取り）・文字（漢字）及び小スピーチ（Show & Tell）を行う。これらの科目も学習項目を焦点化し、実際のコミュニケーションと関連付けてモチベーションを高めるようにした。残りの 2 コマをタスク中心とした教室活動にあてた。口頭での活動が中心になるが、文法の学習や読み書きの作業も含まれている。2008 年より授業の流れに合わせてテキストを作成し、授業で用いている。ただ毎年参加する学生のレベルや興味に違いがあるので、タスクのトピックを変更するなど柔軟な対応を取っている。

2.4 評価

評価は日本語コース最後の終了試験（会話・文法・聞き取り）、漢字クイズ、ショート・スピーチ（Show & Tell）、各タスクのパフォーマンス及びアウトプットの評価を総合して行う。初期のコースでは、タスクの評価を個人の達成度に注目して評価し、達成内容の質を十分に評価していなかったため、点数に差が出にくく、内容の充実度に差がある学生間の評価にあまり大きな開きが出なかった。その後、タスクの達成度だけでなく、達成内容の質の評価も重視して採点を行うようにした。

3. 授業の実践報告

2010 年の授業を実践例としてルーティンワークとタスクによる日本語指導（タスクを中心とした活動）に分けて報告する。授業の内容を解説し、コース終了後アンケートによる学習者の評価と授業観察、テスト結果などの教師側の評価から、コースのカリキュラム・シラバス、指導の効果を検討する。

そして、指導内容や指導方法がコースの課題であるレベル差を軽減し、学習者の気づきや学びを促しモチベーションを高めることができたかを考察する。分析対象は、2010年の学習者は14名、レベルは初級後半から中級で、母語はオーストラリア英語の他に中国語（北方方言2名、閩南方言1名）である。

3.1 ルーティンワーク

授業の最初の1コマをルーティンワークとして文字・表記・音声及びスピーチの学習に当てた。具体的には漢字、発音、聞き取り、Show & Tellである。それぞれ約10分から15分程度で指導し、Show & Tell・発音・聞き取りと、Show & Tell・漢字の組み合わせを交互に行った⁵。

Show & Tellは学生がトピックを決め、クラスメートの前で5分程度スピーチをし、質問に答える活動である。資料として品物や写真などを準備し⁶、それについて話をするタスクである。簡単な計画シートを書き、個人別に目標を立ててスピーチを行う。

発音は、リズム・アクセント・イントネーションなどプロソディーに関する指導を行った。正確な発音の習得というより、コミュニケーションを阻害しない発音の習得を目標とした。個人、ペア、グループなどの形態で練習し、リピート・オーバーラッピング⁷・シャドウイングといった練習方法を採用した。発音でも数回ビジターセッションを行った。聞き取り練習に関しては、旧日本語能力試験の3級及び4級レベルの問題や初級教科書『みんなの日本語』の聴解問題、教師作成問題を用い、聞き取りのストラテジーを養成する練習を行った。1回に1題～2題、キーワードを聞き取る、数字を聞き取る、予測する、ポイントを聞き取る、などの練習を行った。漢字はコース用に作成したテキストの中から、学習漢字を選定し、指導した。こちらが提示する学習漢字の他に学習者自身が学びたい漢字を選び出し練習することも行った。

⁵ 2009年までは全てを1コマで行っていた。

⁶ 毎年、来日前に持参するよう連絡している。

⁷ モデル音声と同時に発音する練習方法。

単漢字・熟語・文作成の指導を行い、課ごとにクイズを行った。ルーティンワークの流れは表2に示した。

時間配分	A	B
15分	① Show & Tell 担当学生の発表・Q&A・教師のコメント	
10分	② 発音 リピート・オーバーラッピング グ・シャドウイング・ペア	③ 漢字 学習漢字の導入・選択 練習・クイズ作り
10分	② 聞き取り 1題～2題 (宿題：練習・文作り)	

表2 ルーティンワークの流れ (2010年)

3.2 タスク及び学習項目を焦点化した指導項目

ルーティンワークの後の2コマはタスクシラバスをベースに、場面・トピック・機能シラバスなどを複合的に組み合わせた内容で日本語の指導を行った。タスクを通じて練習するスキルは、文法・会話・作文・読解で、コミュニケーション上での運用という点に焦点をあてている。また各タスクの中に焦点化した学習項目を明示的に示した。授業は活動の準備・活動・まとめという流れで行った。タスクの達成が目標であるが、その過程で学習者自身による学びや気づき、焦点化した学習項目の習得を期待した。授業内容をトピックと焦点化学習項目、タスク内容に分けて記述したものが表3である。

トピック	焦点化項目	タスク・教室活動
自己紹介	敬語	ビジターと自己紹介
自分の国・町の説明	中立受身	ビジターに国・町の紹介
大学施設を知る 海外での体験	敬語・依頼表現	職員へのインタビュー・発表
旅行・日本の観光地 外出の計画と約束	普通形・縮約形 誘う・断る表現	ビジターへのインタビュー・発表 ビジターを誘う ビジターの誘いに応える
料理	料理用語	お好み焼き調理
将来・職業	意向形	小学校訪問タスク・ワークシート完成
経験	経験・感謝に関する表現	作文・文集作成・お礼の葉書
意見交換	意見表現	グループでイベントを決める
七夕		短冊作り

表3 教室活動の内容に関して

表3でわかるように2010年に実施したタスクは、料理教室、インタビュー、七夕、文集作成、インタビュー（施設インタビュー・敬語インタビュー・旅行インタビュー）である⁸。タスクと関連しない焦点化項目として、自動詞・他動詞の指導も行った

料理教室は国際研修館の食堂を使用して、RA⁹の協力のもと3～5人のグループに分かれてお好み焼きを作るタスクである。インタビュータスクは、質問項目を考え、インタビューを行い、結果をまとめて発表あるいは小レポートにするものである。2010年は施設インタビュー、旅行インタビュー、敬語インタビューを行った。施設インタビューは、ペアで専修大学の各施設に赴き、仕事の内容などについて質問を行い、結果をまとめて発表し、インタビューが成功したかどうか自己評価を行うものである。毎年、5～7か所の専修大学の施設に協力を依頼し、実施している¹⁰。旅行インタビューは、日本人ビジターに自分が行きたい場所、ビジターの勧める場所を聞き、インターネットなどで情報を集め、まとめて報告するものである。敬語タスクは国際交流事務課のスタッフに海外経験や仕事に関する質問を敬語で行い、小レポートを書くタスクである。文集作成タスクは、作文指導として、日本で印象に残ったことについて、午後の活動やイベントからトピックを選んで、作文をし、冊子を作る活動である。文集には、成果発表で行うプレゼンテーションの原稿も掲載した。七夕短冊作りは、管理課の方に笹を準備してもらい、短冊を作成し飾るもので、七夕祭りの意味の説明や短冊の書き方など、ビジターの協力で行った。

3.3 ビジターセッション

ビジターセッションとは専修大学の学生をクラスに呼び、会話・インタビ

⁸ 2006年まではキャンパス探検タスク及びクラブインタビュー（大学のクラブ活動について部員にインタビューする）を行っていた。

⁹ 専修大学短期集中日本語コースの留学生が宿泊する国際研修館に滞在し、留学生をサポートしている専修大学の学生（Residential Assistant）。

¹⁰ 2011年はLL事務室、体育館、情報センター、入試センター、保健室の協力を得ることができた。

ューなどの活動に参加してもらう活動である。授業内容に合わせて、担当教師が国際交流事務課を通じてビジターの募集を行うシステムである。今回の活動は、会話・インタビューの相手、発音練習の相手、意見交換のメンバー、七タスク協力、プレゼンテーション原稿作成の補助、プレゼンテーション練習の補助といった活動であった。

ビジターセッションは、授業の活性化や実際場面での日本語の使用という点でも学習効果が高いと考え、初回から続けている。現在では、教室内で実際のコミュニケーションの場面を学習者に提供でき、真正性の高い活動ができることから、ウーロンゴンコースの中心的な教室活動になっている。

4. 結果と考察

2010年の指導の結果を学習者のコース終了後アンケートと担当者の教室活動の観察から学習効果を考察する。教室活動でレベル差の軽減は行えたのかという点にもついても考える。コース終了後に国際交流事務課が学習者に対して、日本語教師、授業内容、授業の進め方・教え方について5段階評価¹¹調査を行ったところ、教師に関しては、Aが11名、Bが3名と高い評価を得た。また、授業内容に関しては、Aが6名、Bが4名、Cが3名、授業の進め方・教え方については、Aが7名、Bが5名、Cが2名と高評価であった。いずれもD、Eの評価はなかった。プログラムの役立ち度に関しては、90%が4名、80%が3名、70%が6名、60%が1名であった。学習者はコースの内容に高い満足度を示していることがわかる。

また、コース終了後にクラスで行った学習者13名¹²のコース後アンケートの結果からのルーティンワークの満足度を指導項目ごとに示したグラフが図1である。尺度はA～Eの5段階で、A（とても満足）、B（満足）、C（普通）、D（不満足）、E（とても不満足）となっている。どの科目もほとんどが満足していることがわかる。

¹¹ excellent — B — good — C — D — E — bad

¹² 受講者14名のクラスで行ったアンケートの提出者は13名だった。

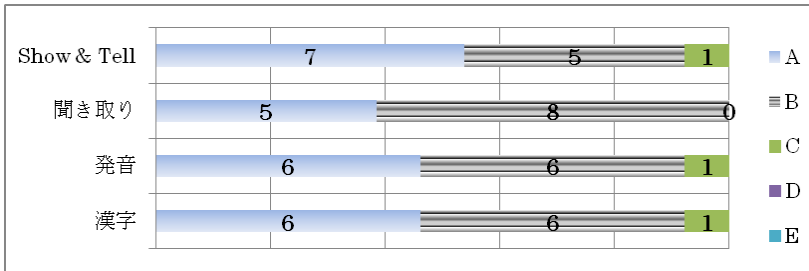


図1 ルーティンワークの満足度

タスクを中心にした授業に関しても満足度が高く、中でも最も満足度が高かったのは料理タスクであった。13名中11名がA、2名がBであった。自己紹介タスク・七夕・誘う・断るに関するタスクにそれぞれDと評価した学生が1名ずついた。タスクに関して、それぞれAを4点、Bを3点、Cを2点、Dを1点、Eを0として点数化し、学習者の評価の平均を出したグラフが図2である。

図2からもわかるようにタスクの満足度はすべてが70%以上で、高い評価を得ている。さらにビジターセッションに対する評価も高く、13名中10名がA、1名がB、2名がCと回答した。また、日本語で授業を行うことに対する好意的な意見が多く見られた。2010年の結果からは満足度や自己評価による達成度と学習者のコース開始時のレベル差には関係がないことがわかった。初級レベルから始めた学習者も中級のレベルであった学習者も、高い満足度を示している。タスク活動の中で焦点化練習を行った文法に関しては、自他、受け身、敬語ともC以上の評価であった。

教室活動観察や授業後の報告からもクラスの参加度はレベル差による違いは見られなかった。学習に対するモチベーションも活動内容に対する個人的な好みに多少左右はされたが、コースを通じて学習意欲が低下することはなかった。基本的な文法知識や語彙の欠如や聴解能力のために授業の指示や内容の理解が十分にできないケースが見られることもあった。しかし、ビジターセッションによる活動は日本人学生とペアで行う活動だったので、個人のペースで考え発話し、自分のペースでタスクを達成することができた。さら

にビジターとインタラクティブなやりとりから学習を楽しんでいることが観察された。アンケートのコメントでも楽しい、おもしろいなど情緒的なコメントが多く、実際に学習者の表情や態度、声の大きさ、発話量などにそれが表れていた。

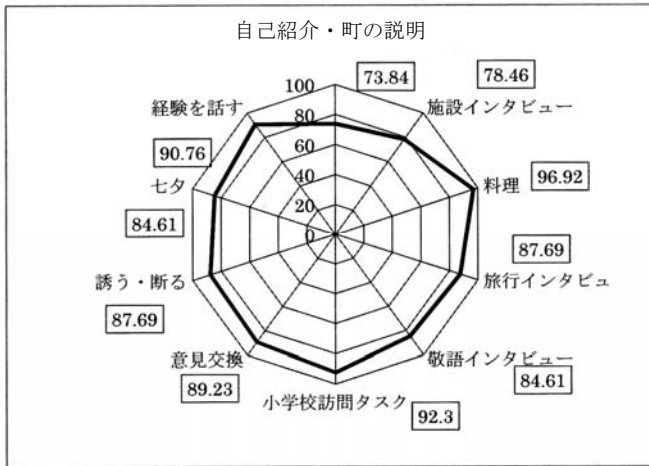


図2 タスクの平均満足度

楽しく授業に参加することは学習ストレスを軽減し、学習者間のコミュニケーションのみでなく、学習者—教師間のコミュニケーションを促し、教師への質問や助言求めをしやすくした。それがさらにレベル差による教室活動の難しさを緩和させる要因の一つになった。ビジターセッションでの日本人学生とのやりとりでは、タスク達成の過程での学習項目に対する学びの他にも学習者各々の新たな気づきや学びが観察された。学習者自身がその場で疑問に思ったことや知りたいと思ったことを日本人学生とコミュニケーションの中で解決する様子が見られた。そのようなやりとりにおいて、オーストラリアの学生だけでなく、専修大学の学生にも例えば日本語や異文化に対する気づきや学びが見られた。教室を離れてからも、学生間の交流があり、真の意味での学生の国際的な交流の機会を提供できる機会であったと言える。

最終的な評価では、やはりコース開始時のレベル差が影響も見られたが、初級レベルであった学習に大きな伸びが見られる例も見られた。

このように、2010年に行ったウーロンゴンコースの授業内容は、レベル差の緩和、学習者の満足度、達成度、モチベーションの維持、学習に対する評価という点から高い学習効果を上げることができたと言える。ウーロンゴンコースのようなレベル差が大きいクラスではタスクを中心とした教室活動と学習項目を焦点化した教室活動がレベル差を緩和し、日本人ビジターを活用することで、一層学習効果を高めることができると言えるだろう。

5. まとめと今後に向けて

ウーロンゴンコースにおける日本語の指導は効果的な授業内容や指導法を模索しながら指導してきた6年間であったが、一定の効果を上げることができるようになってきたと言える。3週間という非常に短いコースで最大限の効果をあげるためには、運用力の養成を目的としたタスクシラバスを中心に複合的に他のシラバスを組み合わせたシラバスを真正性の高い文脈で行うことである。そのために日本人ビジターを活用したインタラクティブな活動がよりその効果を高める。また、タスク中心の活動とビジターセッションの組み合わせは、教室活動における学習者のレベル差を軽減し、満足度や達成度はレベル差に大きく左右されないことがわかった。そういった意味でも専修大学ウーロンゴンコースに適したシラバスであると言えるだろう。また、コースの中心的な活動であるビジターセッションはウーロンゴン大学の学生だけでなく、専修大学の学生にも異文化体験の可能性を提供していると言えるだろう。ビジターとしてクラスに参加後、オーストラリアに興味を持ち、ウーロンゴン大学に留学する学生がいることも、それを物語っている。また、川崎研修に参加したオーストラリア人学生が、特別聴講生として専修大学で学ぶ例も見られる。専修大学ウーロンゴンコースは日豪の理解の一端を担うコースだと言ってもよいだろう。今後はこれまでの実績をマニュアル化しつつ、学習者のレベルやニーズに柔軟に対応できる態勢を準備し、一層真正性

の高いタスクを活用することで学習効果をあげたいと考えている。

ウーロンゴン大学川崎研修に専修大学が日本語の指導で役割を担うことは、専修大学の地域への貢献, 国際交流への貢献という意味で非常に意義がある。行政と地域と大学の3つが協力して国際交流を促進するプログラムを支えているという点でも非常に大きな意味がある。それは専修大学が社会に貢献する一つの形だと言えるだろう。

参考文献

- 赤木浩文. (2006). 「タスクを利用したコミュニケーション型日本語発音指導の学習効果について」 『専修大学外国語教育論集』 34 号 99-115. 専修大学 LL 研究室
- 岡崎眸・岡崎敏雄. (2001). 『日本語教育における学習の分析とデザイン 言語習得の視点から見た日本語教育』 東京：凡人社
- 久保田賢一. (2001). 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』 大阪：関西大学出版
- 国際交流基金. (2011). 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009年 概要』 埼玉：国際交流基金
- 水谷修監修・河野俊之・小河原義朗編集. (2009). 『日本語教育の過去・現在・未来 第4巻 教室』 東京：凡人社
- 白畑知彦・若林茂則・村野井仁. (2010). 『詳説 第二言語習得研究理論から研究法まで』 東京：研究社
- 宮崎里司・J.V.ネウストプニー共編(1999) 『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論に向けて』 東京：くろしお出版
- 横溝紳一郎. (2000). 『日本語教師のためのアクションリサーチ』 東京：凡人社
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the language Classroom*, Cambridge
- Long, M.H., G.Crookes.(1992). Three Approaches to task-based syllabus design, *TESOL Quarterly* 26,1,27-56
- Schmidt, R.W.(1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11/2 129-158

資料 2010年度のスケジュール

	1 時限 10:00～10:50	2 時限 11:00～11:50	3 時限 12:00～12:50	午後 14:00～17:00
6/28	オリエンテーション 発音・S&T、 自他動詞	自他動詞 自分・国について話す	中立受身	キャンパスツアー・開校式 歓迎会
6/29	漢字	詞練習 施設でインタビュー準備	国や町の紹介 (ビジター)	
6/30	発音・聞き取り お好み焼き作り方	習 料理教室 お好み焼き		
7/1	漢字クイズ 漢字/S&T	施設インタビュー&まとめ		ジブリ見学
7/2	発音・聞き取り S&T	Q 旅行インタビュー準備	インタビュー (ビジター)	
土	特養老人ホーム訪問 ホストファミリー対面式			
日	川崎市インタナショナルフェスティバル			
7/5	漢字クイズ・漢字 S&T 敬語	敬語 小学校訪問タスク準備・ビデオ		小学校訪問
7/6	川崎市市長表敬訪問	歓迎昼食会	川崎大師見学	
7/7	発音・聞き取り S&T	敬語練習 インタビュー発表	料理について話す (ビジター) セブ	
7/8	漢字クイズ・漢字 S&T	練習 「誘う」・「断る」	「誘う・断る」ビジター	
7/9	発音・聞き取り S&T	敬語インタビュー準備		歌舞伎鑑賞
土				
日				
7/12	発音・聞き取り S&T	Q 敬語インタビュー&まとめ	経験について話す (ビジター)	
7/13	漢字クイズ・漢字 S&T5 敬語	プレゼン準備 (原稿を書き直して提出) 個別 FB		
7/14	発音・聞き取り S&T	プレゼン準備。 原稿清書・提出・個別 FB	復習	民家園・岡本 太郎美術館
7/15	漢字 終了テスト (文法・会話)		テスト FB プレゼン 練習 (ビジター)	
7/16	帰国準備 (日本語休講)			
7/17	日本語成果発表会/修了証書授与式/送別会/川崎出発 (土曜日)			